

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DE JEQUITINHONHA E MUCURI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Valéria Gonzaga Botelho de Oliveira Eulálio

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NO
CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM DO IFNMG-CAMPUS ARAÇUAÍ

Diamantina
Dezembro de 2019

Valéria Gonzaga Botelho de Oliveira Eulálio

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS DOCENTES QUE ATUAM NO
CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM DO IFNMG-CAMPUS ARAÇUAÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos

Diamantina
Dezembro de 2019

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

E88a Eulalio, Valeria Gonzaga Botelho de Oliveira

Avaliação da aprendizagem na visão dos docentes que atuam no curso Técnico de Enfermagem do IFNMG-Campus Araçuaí / Valeria Gonzaga Botelho de Oliveira
Eulalio, 2019.

108 p. : il.

Orientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação)

- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina,
2019.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Curso técnico. 3. Formação docente. I.
Santos, Sandro Vinicius Sales dos. II. Título. III. Universidade Federal dos Vales
do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 378.199

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecária Nádia Santos Barbosa – CRB6 /3468

VALERIA GONZAGA BOTELHO DE OLIVEIRA
EULALIO

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS DOCENTES QUE
ATUAM NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM DO IFNMG-
CAMPUS ARAÇUAÍ**

Dissertação apresentada ao MESTRADO
EM EDUCAÇÃO, nível de
MESTRADO como parte dos requisitos
para obtenção do título de MESTRA EM
EDUCAÇÃO

Orientador (a): Prof. Dr. Sandro
Vinicius Sales Dos Santos

Data da aprovação : 12/12/2019

Prof.Dr. SANDRO VINICIUS SALES DOS SANTOS - UFVJM

Prof.Dr. LEONARDO SANTOS NEVES - UFVJM

Prof.Dr.ª ELIZABETH MOREIRA GOMES - IFNMG

Dedico esta pesquisa

Dedico esse trabalho a Deus, que sempre me inspira e encoraja; à minha mãe Graça e ao meu pai Renault, pelo amor incondicional e apoio constante em todas as batalhas da minha vida. Ao meu esposo, Walden (Dim), por me fazer acreditar que nada vem sem esforço e trabalho. Aos meus filhos, Isis e Felipe, por cada sorriso e incentivo. Ao meu irmão, Lucas, por nos ter o privilégio de conviver com um anjo de luz; a minha sogra e amiga, Neuza Soares Ramos, pelo apoio e exemplo como educadora. A minha madrinha, Elizabeth Antunes Lima, inspiração para trilhar os caminhos da pesquisa. A minha amiga e irmã Polliana Silqueira, que na trajetória da vida sempre esteve ao meu lado; e a toda a minha família Gonzaga e Botelho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, que sempre me amparou nos momentos difíceis durante este dois anos de mestrado, dando-me força para superar todos os obstáculos que iam surgindo nesta caminhada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos, que não mediu esforços para me ensinar a galgar o conhecimento na arte de educar, pela paciência e dedicação. Agradeço a todos os docentes do programa, pelo conhecimento transmitido durante as suas aulas; e aos colegas do programa, que compartilharam conhecimentos comigo.

Aos meus colegas de profissão, Aurelina Cardoso Gomes, Henrique Andrade e Marcia Mendes Pego, pelo apoio e amizade. A minha cunhada, Waneuza Soares Eulálio, por me incentivar no caminho da educação e pesquisa.

À banca de defesa, Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos, Prof.^a Dr.^a Elizabeth Moreira Gomes, Prof. Dr. Leonardo dos Santos Neves, Prof.^a Dr.^a Socorro de Lima Costa e Prof.^a Dr.^a Maria Elizabeth Antunes Lima por suas, contribuições valorosas.

Ao IFNMG Almenara e Araçuaí, pela oportunidade e pelos colegas que contribuíram na construção desse trabalho: Juliana, Francisca, Cinthia, Ricardo e Isabela. Aos alunos que passaram por mim, agradeço por cada olhar e sorriso e por me ajudar a crescer no processo de ensino e aprendizagem.

Enfim, agradeço ao meu doce Vale do Jequitinhonha, seja alto, médio ou baixo. Por você, trilhei caminhos a procura do meu crescimento profissional, mas aí achei riquezas que nunca havia visto. À medida que passava nas estradas, viajava nos seus estrondosos vales. Cresci, sofri, chorei e cantei; Vale que vale cantar, Vale que vale viver, Vale do Jequitinhonha, Vale, eu amo você.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender a visão do docente do curso Técnico de Enfermagem do IFNMG-Campus Araçuaí sobre as funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem do educando. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo descritivo e de caráter qualitativo, que foi desenvolvido durante o primeiro semestre do ano de 2019, além de buscar sustentação teórica em uma base de aportes constituída de referências bibliográficas e documentais do campo educacional que subsidiou as análises do *corpus* da dissertação. Foi realizado um Grupo de Discussão com enfermeiros(as) que compõem o quadro de docentes do IFNMG, Campus Araçuaí. Utilizou-se de um roteiro de questões norteadoras para coleta de dados, que ocorreu no Museu de Araçuaí, Minas Gerais, no mês de maio de 2019. O grupo de discussão foi filmado com uma câmera digital e transcrito na íntegra. Por meio deste estudo foi possível evidenciar que a influência da família, de professores e de amigos que atuavam no campo da educação, contribuiu positivamente na escolha da docência por estes(as) enfermeiros(as). Os educandos do curso Técnico de Enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Campus Araçuaí, são estudantes com diferentes idades e culturas. Os(as) enfermeiros(as) afirmam que não tiveram formações sobre o processo de avaliação quando se inseriram na docência. Relatam que aprenderam a avaliar os estudantes na prática, mesmo devido a grande parte de os professores do curso técnico ser bacharéis e, portanto, não vivenciar disciplinas sobre docência no âmbito da formação inicial. Desse modo, é possível afirmar que na trajetória percorrida na área da docência os(as) enfermeiros(as) docentes se vêem diante do desafio que a avaliação da aprendizagem dos estudantes do Instituto Federal lhes impõe. Ao pensar em educação e sua relação com o processo de trabalho, observa-se a relevância a respeito da efervescência de novas práticas de saúde e do cuidar no mundo profissional de enfermagem, que marcam os tempos atuais, permitindo visualizar o efeito de transição entre o ensino e a prática.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Curso Técnico de Enfermagem. Formação Docente.

ABSTRACT

This research aimed to understand the teaching student's view of the Nursing Technical Course of IFNMG-Campus Araçuaí on the evaluation functions in the teaching-learning process of the student. From the methodological point of view, this is a descriptive and qualitative study, which was developed during the first half of 2019, in addition to seeking theoretical support on a contribution basis consisting of bibliographic references and educational field that subsidized the analysis of the corpus of the dissertation. A Discussion Group was held with nurses who make up the staff of IFNMG, Campus Araçuaí. A script of guiding questions was used for data collection, which took place at the Araçuaí Museum, Minas Gerais, in May 2019. The discussion group was filmed with a digital camera and transcribed in full. Through this study it was possible to highlight that the influence of family, teachers and friends who worked in the field of education contributed positively in the choice of teaching by these nurses. The students of the Nursing Technical Course of the Federal Institute of Northern Minas Campus Araçuaí, are students with different ages and cultures. Nurses say they did not have training on the evaluation process when they were inserted into teaching. They report that they learned to evaluate students in practice, even because most of the teachers of the technical course are bachelors and, therefore, do not experience subjects about teaching in the context of initial training. Thus, it is possible to affirm that in the trajectory traveled in the area of teaching, the nurses are faced with the challenge that the evaluation of the learning of students of the Federal Institute imposes on them. When thinking about education and its relationship with the work process, we observe the relevance regarding the effervescence of new health practices and care in the professional world of nursing, which mark the current times, allowing us to visualize the effect of transition between teaching and practice.

Keywords: Learning assessment. Nursing Technician Course. Teaching Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1: Distribuição dos <i>Campi</i> da Instituição Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais | 53 |
| Figura 2: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - <i>Campus Araçuaí</i> | 55 |
| Figura 3: Freio Chico e Lira | 61 |
| Figura 4: Sá Luiza | 61 |
| Figura 5: Dona Generina..... | 62 |

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Relação de vagas e ingressos/ano no IFNMG – *Campus Araçuaí*.....58

Quadro1: Estudos desenvolvidos sobre a avaliação da aprendizagem.....31

Quadro 2: Codificação dos participantes das entrevistas66

LISTA DE SIGLAS

ABEN - Associação Brasileira de Enfermagem

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior

CEFETS - Centros Federais de Educação Tecnológica

ETF- Escolas Técnicas Federais

ETESB - Escola Técnica de Saúde de Brasília

IFNMG - Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

IFRO - Instituto Federal de Educação

IFSEMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da educação

PROFAE - Profissionalização dos Trabalhadores de Enfermagem

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Indústria

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

UNED - Unidade Descentralizada

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 | 19 |
| O SURGIMENTO DOS CURSOS TÉCNICOS NO BRASIL E CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS | 19 |
| 1.1 O surgimento do curso técnico de Enfermagem..... | 26 |
| 1.2 A produção acadêmica sobre avaliação nos Institutos Federais de Educação | 31 |
| CAPÍTULO 2 | 38 |
| CONSTRUINDO FORMAS DE CONCEBER A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO | 38 |
| 2.1 Aproximações ao conceito de avaliação | 39 |
| 2.2 Formas de avaliação condizentes com a perspectiva educacional do Instituto Federal do Norte de Minas | 44 |
| CAPÍTULO 3 | 49 |
| CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE POSSIBILITARAM A APROXIMAÇÃO E DIÁLOGO COM ENFERMEIROS DOCENTES DO <i>CAMPUS ARAÇUAÍ</i> | 49 |
| 3.1. Caracterização do estudo | 50 |
| 3.2. Cenário da pesquisa | 53 |
| 3.3. Coleta dos dados | 61 |
| 3.4. Participantes do estudo..... | 64 |
| CAPÍTULO 4 | 65 |
| VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | 65 |
| 4.1. Apresentação dos dados..... | 66 |
| 4.2. Processo inicial de identificação com a docência, ser professor e torna-se professor | 68 |
| 4.3. Identificação dos educandos do Curso Técnico de Enfermagem e as dificuldades encontradas na realização do processo avaliativo..... | 72 |
| 4.4. Visão dos enfermeiros docentes sobre o processo de avaliação da aprendizagem.... | 76 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 81 |
| REFERÊNCIAS | 92 |
| ANEXOS | 101 |

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”(Paulo Freire) .

1. INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva uma aproximação com os sentidos produzidos pelos docentes que atuam no Curso Técnico de Enfermagem no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – *Campus Araçuaí* – sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos educandos.

Por analisar a avaliação do processo educacional na concepção de docentes, sobretudo daqueles que lecionam no Curso Técnico de Enfermagem, no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, esta dissertação dialoga com a linha de pesquisa “Currículos, avaliação, práticas educativas e formação de professor”.

O interesse pelo referido objeto de pesquisa surge na medida em que me insiro na docência do Curso Técnico de Enfermagem do IFNMG, o que demonstra uma total relação subjetiva da autora com a temática desta dissertação. Atuei como enfermeira hospitalar de agosto de 2003 a março de 2016, e, no ano de 2015, prestei o concurso público, regido pelo Edital n.º 46/2015, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, para o cargo efetivo de professora do Curso de Enfermagem. A exigência mínima para investidura no cargo público de professor do ensino técnico e tecnológico, de acordo com o Edital que regia o certame, era a graduação em Enfermagem.

Tomei posse no dia 23 de março de 2016 e, ao atuar em sala de aula, enfrentei, cotidianamente, inúmeras dificuldades no processo de avaliação da aprendizagem dos estudantes, necessitando ampliar a compreensão de como realizar uma avaliação mais processual e menos focada na classificação dos educandos do Curso Técnico de Enfermagem do IFNMG, com atenção especial àqueles que estudam no *Campus Araçuaí*, Minas Gerais.

A partir dessa experiência inicial, compreendi que a docência é um ofício em constante construção e sua compreensão deve se situar num cenário sócio-histórico. O educador é responsável pela institucionalização da educação, mesmo que outros aspectos educacionais possam vir a influenciar seus saberes e fazeres. A função dos(as) professores(as) refere-se a proporcionar o ensino aprendizagem no âmbito escolar. A função docente, suas particularidades, o modo com qual é desempenhada, a importância a ela atribuída por nossa sociedade, bem como as exigências feitas em relação à profissão variam de acordo com os diversos conceitos e valores atribuídos

à educação e ao processo de ensino-aprendizagem nos vários momentos e espaços sociais (PETTENGILL, 1988).

Dessa forma, muitos conhecimentos sobre a docência são produzidos pela prática e outros pelas teorias da educação, aspectos de grande importância para a formação docente, pois proporcionam aos atores envolvidos uma diversidade de opiniões, construindo uma prática contextualizada, concedendo novos paradigmas de análise que permitam compreender os vários contextos experimentados por eles. Nota-se que o papel da formação envolve os aspectos de criação, envolvimento, pensamento reflexivo e aprendizagem, ao passo que forma os atores envolvidos para que estes adotem uma postura de pesquisadores e transformadores da experiência social dos estudantes (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

De modo geral, a avaliação da aprendizagem do educando tem sido, comumente, realizada de modo pouco sistemática, concebida apenas de modo mecânico no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é realizada como ação circunscrita no campo do cumprimento das obrigações burocráticas muito mais do que no cenário das atividades pedagógicas, no qual deveria permear o contexto de construção das aprendizagens.

Historicamente, uma concepção de avaliação muito difundida no meio educacional concebia a avaliação de modo tradicional¹ e era (quicá ainda é) orientada pela busca excessiva da objetividade. Nessa perspectiva, os docentes consideravam que avaliar consistia em somente medir e classificar o educando, baseado apenas em reprodução de respostas memorizadas (SORDI, 2011). A obtenção da nota orientava o processo de ensino, deslocando para outro âmbito o interesse pelo ato de conhecer.

Nos Institutos Federais, em especial no IFNMG, existe uma grande valorização da formação do educando, envolvendo a escola, a família e a sociedade, processo construído com sólidos fundamentos no tripé ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, essa mesma instituição, do ponto de vista pedagógico, apresenta desafios relativos à constituição de seu corpo docente que atua no ensino básico, técnico e

¹ Segundo Libâneo (2006), ensino tradicional é aquele em que a docência, é vista como transmissão de conteúdos curriculares aos alunos, baseando-se em situações que se resumem à mera realização de exercícios repetitivos, memorização de definições e fórmulas. O professor “passa” a matéria e os alunos praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou em tarefas de casa e, por vezes, decoram boa parte do conteúdo para a prova. Tais práticas, embora sejam histórica e culturalmente situadas no imaginário pedagógico de muitos docentes em nosso país, têm sido consideradas como parte de um ensino empobrecido no qual a avaliação é considerada uma prestação de contas (LIBÂNEO, 2006; LUCKESI, 2013; HOFMANN, 2014).

tecnológico, pois em sua maioria, os(as) professores(as) não possuem formação pedagógica específica para esse nível de ensino. A ausência de aspectos da formação em licenciatura lhes ocasiona certa escassez de embasamento sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre a avaliação orientada para a autonomia, para a criação e para a emancipação intelectual.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96, em seu Art. 66, considera que a formação para o exercício do magistério superior “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Essa lei abre precedentes para que professores que não realizaram cursos de licenciatura atuem como docentes do ensino superior, fato que contribui para a produção de visões divergentes sobre a avaliação da aprendizagem nos diferentes cursos do IFNMG. Dessa maneira, os(as) professores(as) que atuam na educação superior, bem como aqueles(as) que atuam no ensino técnico e tecnológico, como é o caso dos(as) docentes do IFNMG, vivenciam um contexto de atuação profissional que pode os(as) conduzir a formular concepções sobre a avaliação e sobre o desempenho dos educandos que a compreendem como um processo classificatório, pouco formativo e, por vezes, sentencioso e eliminatório; excludente. Desse modo, é importante que os docentes do IFNMG, principalmente os do Curso Técnico de Enfermagem, busquem aprofundar seus conhecimentos pedagógicos sobre a avaliação na formação dos educandos.

Para o acompanhamento e eventual contribuição para o desenvolvimento dos estudantes do Curso de Enfermagem do IFNMG, é importante que os(as) docentes invistam em estudos e situações de aprofundamento teórico-metodológico sobre avaliação da aprendizagem, pois, na maioria das vezes, os(as) professores(as) avaliam estudantes do IFNMG reproduzindo as formas, processos e instrumentos avaliativos com os quais conviveram no âmbito de sua formação. Isso pode ser explicado pelo fato de que, muitos(as) deles(as), foram examinados(as) pelos seus(suas) professores(as), por meio de avaliações meramente quantitativas. Estes(as) enfermeiros(as), agora docentes do Curso Técnico de Enfermagem do IFNMG, muitas vezes, assumem posturas de examinadores(as) de seus(suas) educandos(as), utilizando-se dos mesmos instrumentos (LUCKESI, 2013).

Concebe-se, usualmente, a avaliação como uma atividade humana impregnada de intencionalidade, expressa, primeiramente, na consciência e, posteriormente, traduzida em resultados efetivos incorporados pelos indivíduos que

lhes atribuem significados (LUCKESI, 2013). Nessa perspectiva, avaliar é uma atividade complexa que provoca interpretações de diferentes intensidades no campo da formação profissional e nas suas relações com o contexto histórico cultural. No contexto escolar, exerce um papel de real importância na construção e/ou inovação de currículos e práticas pedagógicas, porque, como fenômeno social, o processo de avaliação da aprendizagem sofre mudanças e cumpre papéis dinâmicos, respondendo às demandas que lhes são feitas nas mais diversas circunstâncias históricas.

Existe um caminho a ser percorrido pelo(a) professor(a) para, ao longo do processo, construir uma avaliação que sirva para compreender não apenas os processos de aprendizagem dos educandos, mas também o próprio trabalho pedagógico desenvolvido no contexto de sua atuação profissional, permitindo-lhe refletir sobre seu fazer cotidiano. Assim, avaliar o(a) estudante é, sobretudo, avaliar o trabalho docente. É avaliar-se como professor(a).

A prática de avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia a dia. Nota-se que o educando, sendo avaliado apenas em situações programadas e, supostamente, conduzidas pelo(a) docente, parece não garantir o ensino de qualidade e não necessariamente desenvolve a plenitude das potencialidades dos educandos (HOFFMANN, 2014). O sistema classificatório utilizado na avaliação da aprendizagem deriva do período histórico em que as influências das correntes tecnicistas do ensino (inauguradas no âmbito da ditadura militar) sobre o método tradicional estavam em evidência² e, na atualidade, tal modo de classificação demonstra ser bastante vago no sentido de apontar as falhas do processo educacional sem contar que não aponta as reais dificuldades dos educandos e dos docentes.

Compreender o objetivo da avaliação com vistas à ressignificá-lo, considerando-a como facilitadora do processo ensino-aprendizagem e como instrumento formativo para alunos e professores requer, do docente, a análise da sua prática, que, quando voltada para promover a aprendizagem, precisa ser permeada por intervenções junto ao educando. Com essa finalidade, a avaliação não pode ser

² Importante destacar que as práticas de avaliação de cunho tradicional se ampliam e radicam com o ensino tecnicista (corrente do pensamento pedagógico que previa a racionalização do processo de ensino e aprendizagem defendendo uma questionável neutralidade técnica da ação docente), fazendo com que a avaliação escolar assumisse um caráter meramente técnico de verificação da aquisição cognitiva de conhecimentos por parte do aluno (SAVIANI, 2009).

considerada como um ato mecânico, consolidada na atribuição de notas, mas sim como um momento de reflexão, promotora de novas ações; de uma nova caminhada dos discentes no percurso da aprendizagem e das formas como o ensino vem sendo efetivado. Construir este olhar para a avaliação é reconhecê-la, não como o produto da aprendizagem, mas como um processo que visa não somente enfatizar aquilo que o educando já se apropriou, mas identificar a forma como o ensino procedeu (PERRENOUD, 1999).

Nesse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: *qual a visão que os docentes do Curso Técnico de Enfermagem IFNMG – Campus Araçuaí têm sobre o processo de avaliação da aprendizagem?* Para dar conta de responder a esta e a outras tantas indagações que surgiram no âmbito desta pesquisa, foi elencado como objetivo geral: Compreender a visão dos docentes do curso técnico de Enfermagem do IFNMG – Campus Araçuaí sobre o processo de avaliação da aprendizagem. Em decorrência, os objetivos específicos ficaram assim definidos: identificar o processo pelo qual os profissionais do curso técnico de Enfermagem do IFNMG se tornaram professores; compreendendo como a avaliação permeou a formação inicial e continuada desses profissionais e descrever as concepções desses profissionais sobre a função da avaliação no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do educando.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Capítulo 1: O surgimento dos cursos técnicos no Brasil e a criação dos Institutos Federais, subdividido da seguinte forma: o surgimento do curso técnico de Enfermagem, o surgimento dos Institutos Federais e a produção acadêmica sobre avaliação nos Institutos Federais de Educação. O Capítulo 2, intitulado: Construindo formas de conceber a avaliação da aprendizagem do educando, que aborda as seguintes questões: aproximação ao conceito de avaliação, formas de avaliação condizentes com a perspectiva educacional do Instituto Federal do Norte de Minas. O terceiro capítulo apresenta os percursos metodológicos empreendidos na realização do trabalho de campo empírico. O capítulo 4 apresenta as análises realizadas e que nos permitiram uma aproximação com os modos como os(as) enfermeiros(as) docentes do IFNMG concebem a avaliação dos educandos do curso em que atuam. Por último, apresentamos as considerações finais do estudo.

CAPÍTULO 1

O SURGIMENTO DOS CURSOS TÉCNICOS NO BRASIL E CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

CAPÍTULO 1 - O SURGIMENTO DOS CURSOS TÉCNICOS NO BRASIL E CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Neste capítulo, será abordado o surgimento dos cursos técnicos no Brasil. Ao fazê-lo, busca-se evidenciar os caminhos trilhados desde os primórdios do ensino técnico em nosso país até a criação dos Institutos Federais. Evidencia-se, ao longo do capítulo, a expansão do ensino profissionalizante. Para finalizar, é apresentada a criação do Curso Técnico de Enfermagem e a relação do olhar da enfermagem sobre o cuidado como elo entre as áreas da saúde e da educação.

Em 1906, o presidente do estado do Rio de Janeiro Nilo Peçanha, pelo Decreto n.º 767, de 11 de setembro, iniciou o ensino técnico no Brasil, com a criação de quatro escolas profissionais, nas cidades de Campos, Niterói, Petrópolis e Paraíba do Sul. As três primeiras desenvolviam o ensino de ofícios; e a última, à aprendizagem agrícola.

Kuenzer (2007) relata que, no ano de 1909, com a morte de Afonso Pena, Nilo Peçanha assume o cargo de presidente do Brasil e sanciona o Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro, criando, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, 19 Escolas de Aprendizes Artífices, em cada uma das capitais dos estados da República, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito, com o objetivo de educar para o trabalho os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas, sendo estas consideradas as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais.

Sabemos que a Revolução Industrial teve início na Inglaterra e disseminou por toda a Europa, trazendo um grande avanço para aquele continente, mas, aqui no Brasil, só aconteceu com o final da República das Oligarquias. O governo de Getúlio Vargas, que teve início em 1930, incentivou o desenvolvimento do setor industrial nacional no país. Na visão de Cunha:

As forças que levaram Vargas ao poder em 1930 eram heterogêneas, não possuindo um ideário comum. Essa coalizão de grupos heterogêneos, que fizeram a revolução, explica em partes as oscilações do comportamento de Getúlio, que para sustentar-se no poder teve que fazer concessões a todas elas, em grau diretamente proporcional às contribuições que cada uma poderia dar para a manutenção de sua liderança. (CUNHA, 1981, 24)

Um período marcado também por grandes avanços nas leis trabalhistas, como a implantação da jornada máxima de oito horas diárias de serviço, criou a carteira de trabalho, proibiu o trabalho de menores, regulamentou e proibiu o trabalho noturno feminino, estabeleceu igualdade de salários para ambos os sexos, Instituiu o salário mínimo e regulamentou as férias (CARVALHO 2009)³.

O governo de Getúlio Vargas é considerado um marco importante para a instalação do ensino técnico e tecnológico no país e, em especial, para a criação do Curso de Enfermagem. Tais conquistas ocorrem em sua segunda gestão, uma vez que a permanência de Vargas na presidência compreendeu dois momentos distintos: o primeiro período, denominado “Segunda República”, que vai de 1930 a 1937, e o segundo período, chamado de “Terceira República” que iniciou em 1937 e terminou em 1945. Foi no primeiro período de gestão de Getúlio Vargas que houve tanto a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública quanto à estruturação da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizizes Artífices. Até aquele momento, o ensino técnico estava ligado ao Ministério da Agricultura (BOUTIN, 2015). O ramo de maior desenvolvimento foi a indústria cafeeira, principalmente no estado de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais – estados da federação que mais se preocuparam com a qualidade do ensino profissionalizante formal. Segundo Ribeiro:

Esses setores vão demandar seus mestres, contramestres, supervisores junto às escolas de formação profissionais. Entende-se por trabalhadores qualificados aqueles trabalhadores que aperfeiçoaram a habilidade manual e a precisão na execução e na concepção do trabalho, não somente com a prática, mas com os conhecimentos técnicos e científicos adquiridos de maneira formal, fora da fábrica, nos cursos industriais (RIBEIRO, 2009, p. 210).

O primeiro a assumir a chefia do Ministério da Educação e Saúde foi Francisco Campos, que ocupou esse cargo de 1930 a 1934. Nesse período, aconteceu o início do desenvolvimento do ensino profissional no país, com a destinação de investimentos para o setor. O segundo ministro foi Gustavo Capanema, que teve seu mandato de 1934 a 1945, um grande estudioso da educação e responsável pela

³ Faz-se necessário esclarecer que, historicamente, boa parte dessas conquistas trabalhistas pautavam as agendas de luta política de movimentos de trabalhadores pelo nosso país. As reformas trabalhistas e previdenciárias que figuram no centro do debate político de nosso país têm se configurado como ações de involução abissal e regresso anacrônico ao passado na medida em que retroagem no que tange aos direitos duramente conquistados pelos(as) trabalhadores(as) brasileiros.

implementação das maiores leis sobre educação que já haviam sido formuladas no Brasil, em destaque as Leis Orgânicas do Ensino (BOUTIN, 2015).

A Constituição de 1937 foi a primeira, dentre as constituições do Brasil, a abordar especificamente o ensino profissional, técnico e industrial, estabelecendo que

as escolas pré-vocacionais e profissionais, destinadas às classes menos favorecidas, constituíam dever do Estado, a quem competia, com a colaboração das indústrias e dos sindicatos econômicos, criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários e associados (BRASIL, 1937, s.p.).

Diante disso, em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei 378 que modificava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, com objetivo de ofertar o ensino profissional, em todos os ramos e graus.

Em 1942, acontece a reforma Capanema, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino, instituída pelo Decreto-lei n.º 4.422, que remodelou o ensino no país.

Nessa nova estruturação do ensino foram criados os cursos médios de 2.º ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Assim, a educação profissionalizante, parte final do ensino secundário, era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com o mesmo nível e duração do colegial e que, no entanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior (ESCOTT e MORAES, 2012, p. 1495).

Nessa reforma é implantada uma regulamentação específica que definia o ensino industrial como um dos ramos do sistema educacional. Trata-se do Decreto-lei n.º 4073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como *Lei Orgânica do Ensino Industrial*. Tal lei buscava atender aos interesses dos trabalhadores, focando tanto na preparação profissional quanto na formação humana, nos interesses das empresas, pois teriam uma mão de obra qualificada e de interesses da nação, promovendo o desenvolvimento do país (MACHADO 2012).

O Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas, oferecendo uma formação profissional em nível equivalente ao do secundário (MACHADO 2012).

Nesse mesmo período, surge o sistema 4S, primeiro o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e, em 1946, surgiu o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), o SESC (Serviço Social do Comércio) e o SESI (Serviço Social da Indústria), impulsionando o atendimento em educação profissional.

Surgiram, também neste período, o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Instituto Nacional do Livro, a Faculdade de Filosofia, entre outras, encerrando o período de atuação de ministro da Educação e Saúde de Gustavo Capanema.

No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias⁴ e passam a serem chamadas de Escolas Técnicas Federais. Tais instituições passaram a oferecer a formação em nível equivalente ao secundário, aumentando o índice de formação de técnicos, mão de obra valiosa e indispensável diante da aceleração do processo de industrialização. Entretanto, a inserção dos técnicos nos cursos de nível superior era dificultada, pois só era possível a continuação dos estudos em cursos da mesma área de formação técnica (SANTOS, 2007).

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, de n.º 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Essa lei reconhece e incorpora o ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino e equipara os cursos profissionalizantes com o ensino propedêutico⁵ (KUENZER, 2007).

Em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.º 5.692 em que torna, de maneira compulsória, técnico-profissional, todo currículo do segundo grau devido à escassez de técnicos e para conter a frustração dos jovens que não ingressavam nas universidades⁶. Apesar de muito polêmica, essa lei evidenciou que as lideranças do governo queriam um crescimento acelerado do país e precisavam de trabalhadores qualificados de forma emergencial. Outra preocupação também instalada foi em relação a possível “desvalorização” da profissão de técnico a partir do momento que qualquer escola podia diplomar pessoas com menor qualificação que os concluintes das escolas técnicas (RAMOS, 2009).

⁴ Embora ampla e polissêmica, a noção de autarquia aqui adotada é proveniente do direito administrativo brasileiro, que a concebe como pessoa jurídica de direito público, criada por lei específica (prevista, inclusive no art. 37, XIX, da Constituição Federal de 1988), e que dispõe de patrimônio próprio e realiza atividades típicas do Estado, de forma totalmente autônoma e descentralizada – características essas tão ameaçadas por setores conservadores instalados no governo federal.

⁵ De formação generalista e com base nas áreas do conhecimento inerentes ao Ensino Superior e que objetiva, em certo sentido, suprir demandas básicas de conhecimento em determinados assuntos/temas, mas não nutre os(as) estudantes de habilidades profissionais que possibilitem a inserção no mundo do trabalho.

⁶ Trata-se da Segunda versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A primeira LDB data de 1961. Atualmente, a educação de nosso país, em especial o ensino técnico e tecnológico, é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O início da criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) ocorreu em 1978, com a Lei n.º 6.545, que transformou três escolas técnicas federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) nesses centros educacionais que passam a formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo esse que se estende às outras instituições bem mais tarde (BRASIL, 2009). Com a Lei n.º 7.044, de 1982, a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau foi extinta, valorizando as Escolas Técnicas.

Quase uma década após a promulgação da Constituição Federal de 1988, entra em vigor uma nova LDB, a Lei n.º 9.394/1996, prevendo que o ensino profissionalizante no Brasil passe a ocorrer quase que exclusivamente nas Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e em poucos sistemas estaduais de ensino. O Decreto 5.154/2004 permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio (ESCOTT, DE MORAES, 2012).

Em 29 de dezembro de 2008, entrou em vigor a Lei 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil. Assim, 31 Centros Federais, 75 Unidades Descentralizadas, 39 Escolas Agrotécnicas, 08 escolas vinculadas a Universidades e 07 Escolas Técnicas passaram a constituir os 38 Institutos que compõem a rede (BRASIL, 2008), expansão nunca antes vista no cenário educacional brasileiro – marcada por um progressivo movimento de descentralização e interiorização de tais instituições, ampliando, significativamente a rede federal de educação técnica e tecnológica⁷.

Para Pacheco (2011), a criação dos institutos federais contribui de uma maneira excepcional para a modificação de entendimento da sociedade do ensino profissionalizante. A educação profissional e tecnológica no Brasil, atualmente, nos termos do art.39, § 2.º, da Lei n.º 11.741/2008, abrange os seguintes cursos:

- I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II – de educação profissional técnica de nível médio;
- III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008, s.p.).

⁷ Cabe salientar que tal avanço, deveras significativo, decorreu da expansão do ensino tecnológico e superior de nosso país a partir da política educacional progressista gestada pelo partido dos Trabalhadores na gestão do então presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Os cursos técnicos de nível médio podem ser ofertados em três formatos: integrado, que inclui formação profissional, e ensino médio em um único curso; concomitante, com cursos distintos ao mesmo tempo; e subsequente, que corresponde à formação profissional após conclusão do ensino médio.

Era notório, até meados de 2008, a dualidade estrutural entre as funções intelectual e instrumental, entre a formação das elites e a formação dos trabalhadores, em que se destinava um ensino regado de conhecimentos científicos para as elites e o ensino técnico totalmente voltado para a execução de tarefas sem valorização profissional desse grupo de trabalhadores. Com a criação dos institutos federais e a busca pela valorização da inovação técnica e científica, transpõe-se a visão arcaica de preparação/inserção no mundo do trabalho a partir de demonstração de resultados positivos e diferenciação do campo profissional dos novos técnicos inseridos no mercado de atuação laboral, demonstrando profissionalismo e saber científico na atuação da profissão.

O governo federal, tendo como presidente o Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Ministério da Educação, criou um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país. São 38 institutos, com 400 *campi* espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas.

Como princípio em sua proposta político-pedagógica, os Institutos Federais deverão ofertar educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio; ensino técnico em geral; cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada do trabalhador e dos futuros trabalhadores. As ofertas são de, no mínimo, 50% das vagas em cursos técnicos e 20% das vagas em cursos de licenciatura (PACHECO, 2011).

Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade. Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios

de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos, visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como meramente instrumentalização de pessoas para trabalharem em determinado ramo do mercado (PACHECO, 2011).

Os Institutos Federais surgem como modelo de uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, *pluricurricular* e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. Surge algo que foi gestado no Brasil, de identidade brasileira, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar, a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades, oferecendo um ensino público, gratuito, democrático e de excelência.

1.1 O surgimento do curso técnico de Enfermagem

Em 1941, surge o primeiro curso de auxiliar de Enfermagem, que foi ofertado pela Escola de Enfermagem Ana Neri. Contudo, a regulamentação da formação em enfermagem se deu somente em 1949 (ABEN, 1967). Mais tarde, essa escola se tornou a Faculdade Federal de Enfermagem do Rio de Janeiro.

Com base na LDB 4024/61, a qual definiu a educação nacional em três níveis de ensino (primário, médio e superior), merecendo destaque o artigo 47, que se tratava da regulamentação dos cursos de nível técnico nas áreas industrial, agrícola e comercial e delegava a regulação das demais áreas aos diferentes sistemas de ensino, a Aben (Associação Brasileira de Enfermagem), em 1963, solicita as autoridades competentes a criação de um nível intermediário entre o nível superior e o auxiliar de Enfermagem, possivelmente de três anos letivos, para formar, possivelmente em dois anos, o técnico para a enfermagem hospitalar e, em um terceiro ano adicional, o da Enfermagem obstétrica e de saúde pública (ABEN, 1967).

Muito foi discutido, em relação à grade curricular, o que caberia no ensino em cada nível, como o Parecer 3.814/76, do Conselho Federal de Educação, que fixou os conteúdos curriculares mínimos para a formação do auxiliar de Enfermagem. Logo no

ano seguinte, a publicação da resolução 7/77, que estabelece os cursos de técnico e auxiliar de Enfermagem como habilitações referentes ao Segundo Grau, e devido ao caráter emergencial de necessidade de mão de obra qualificada, foi publicada a resolução 8/77, que permitiu que o auxiliar de Enfermagem fosse preparado em nível de primeiro grau.

As subcategorias que compõem a Enfermagem foram estipuladas pela Lei 74/98/86 que compôs a categoria de Enfermagem em: - o enfermeiro (nível superior), o técnico de Enfermagem (nível médio), o auxiliar de Enfermagem (com Ensino Fundamental) e a parteira; - também reconheceu a classe de trabalhadores de Enfermagem, atendente de Enfermagem, que atuavam sem qualificação profissional adequada para as práticas de saúde exercidas por essa categoria, considerando um prazo de dez anos para esse grupo se atualizar profissionalmente em uma das subcategorias citadas acima com exigência mínima do auxiliar de Enfermagem.

Essa categoria surgiu a partir de uma prática de contratação de pessoal para os serviços de cozinha, limpeza e higiene dos ambientes hospitalares e ambulatoriais que, após algum tempo em serviço, em que o cidadão tomava maior conhecimento das rotinas que envolviam alguns procedimentos de Enfermagem, estes eram realocados para auxiliar nessas questões envolvendo os cuidados prestados aos pacientes, sendo denominados atendentes de Enfermagem. O prazo para adequação dessa classe expirou sem grandes avanços, pois não foi implementada pelo governo nenhuma política efetiva para sanar este quadro.

Instala-se uma discussão na área da Enfermagem em relação a essa lei. Tal debate envolveu o grupo dos enfermeiros e conselhos, que exigiam a não contratação de atendentes e uma rápida qualificação daqueles que já se encontravam empregados. Já os sindicatos dos atendentes, auxiliares e técnicos de diferentes estados brasileiros reivindicavam um prazo maior do governo para que acontecesse essa transição do atendente para auxiliar de Enfermagem. Por último, os empregadores (donos de hospitais, clínicas, e representantes de estados e municípios) preferiam contratar os atendentes por ser uma classe de remuneração mais baixa, empregando-os, muitas vezes, como profissionais de serviços gerais no registro, que acabavam exercendo as práticas de cuidado típicas da Enfermagem. Apesar da necessidade do cumprimento da lei, as adequações não ocorreram dentro do prazo estipulado e a classe da Enfermagem ficou adormecida até o final da década de 1999.

Em 1999, foi realizado um levantamento em relação ao quantitativo de pessoas que prestavam assistência de Enfermagem sem qualificação formal, sendo constatados 250 mil trabalhadores nessa situação através da realização de dois cadastramentos nacionais para levantar a demanda real. Diante desses dados, em 2000, foi lançado o PROFAE (Profissionalização dos Trabalhadores de Enfermagem), financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Tesouro Nacional, implantado pelo Ministério de Saúde, em todos os Estados brasileiros. O Ministério da Saúde realizou parcerias com escolas técnicas existentes no país, privadas e públicas, para, em quatro anos, ofertar cursos de formação profissional para todos os trabalhadores cadastrados.

Esse programa possibilitou a oferta de cursos de auxiliar de Enfermagem, complementação do auxiliar de Enfermagem para técnico de Enfermagem e complementação do Ensino Fundamental. Formaram, aproximadamente, 280 mil trabalhadores, além de oferecer curso de especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional de Nível Técnico para a Saúde, oferecido a todos os enfermeiros inseridos nos serviços de saúde que atuavam como docentes, financiamento dos cursos com repasse de recursos às escolas de formação profissional contratadas e distribuição de livros didáticos para os alunos do curso de auxiliar de Enfermagem. Era realizada supervisão mensal dos cursos, por enfermeiros e outros profissionais afins, contratados por meio de instituições estaduais, com metodologia de monitoramento e avaliação mensal que alimentava a gestão nacional com informações para o processo decisório (PEDUZZI, 2003).

Ao final do PROFAE, foi notória a abrangência da formação dos trabalhadores de Enfermagem e a capacitação dos docentes envolvidos no projeto. Entretanto, foram realizadas pesquisas avaliativas sobre o impacto da qualificação profissional dos trabalhadores egressos do PROFAE na qualidade dos serviços de saúde para analisar a relação entre qualificação profissional, contexto de trabalho e os indicadores de qualidade – incidência de úlcera, depressão, incidência de erros de medicação e desempenho de técnicas de Enfermagem. Os indicadores mostram que, a despeito da formação de quantitativo expressivo de trabalhadores, a situação dos trabalhadores de Enfermagem ainda requer investimentos significantes na profissionalização e na educação permanente, porque tanto a qualificação técnica dos trabalhadores está comprometida como também o contexto assistencial, com inadequações na infraestrutura, e um quadro de pessoal bem abaixo do preconizado

em lei e na organização do trabalho com insuficiente acompanhamento por enfermeiros (ANSELM, 2003).

Esse quadro deficitário permanece até os dias atuais, no entanto, com profissionais com maior saber sobre seus direitos e deveres. Sempre escutamos noticiários sobre erros cometidos por essa classe de profissionais, inclusive abrindo um ramo na advocacia sobre essas causas. Lima (2017) relata o fato de um evento adverso ocorrido em uma pediatria cuja consequência foi o óbito de uma criança, e o desfecho final da análise do evento concluiu que o problema está na organização, e não no profissional. Muitas vezes, o desfecho final, a punição caía sobre o executor do ato, mas, através das políticas de qualidade implementadas nesses estabelecimentos, a visão ampla sobre o processo fez com que entendesse que o erro está no processo, e não no trabalhador.

Estudos como o de Lima (2017) apontam que estratégias de qualificação profissional não acompanhadas de mudanças na organização das práticas e melhorias das condições de trabalho são insuficientes para melhorar a qualidade dos serviços de saúde.

A necessidade da melhoria dos processos formativos e a valorização da formação continuada dos trabalhadores já inseridos no trabalho são indicativas de que a qualidade e a continuidade da formação devem ocupar o cenário de debates, mostrando a realidade dessa profissão que é indispensável e cumpre um papel significativo na área da saúde, mas que ainda necessita muito de ser valorizada e reconhecida como a arte necessária do cuidar.

O cuidar, em determinadas profissões, é tão necessário que podemos interligar determinadas áreas do conhecimento, tais como: a saúde e a educação. A Enfermagem concebe o cuidado como dimensão constitutiva do enfermeiro com o paciente, assim como o cuidado do professor com os seus educandos conforma-se como elo integrador das práticas educativas, principalmente aquelas voltadas para a avaliação – algo indispensável para o êxito dos dois processos. Demo (2004) ressalta que o professor não é simplesmente um transmissor de conhecimento, sua função não é instruir, e sim formar, cuidar e educar.

O termo cuidar na Enfermagem pode se identificar de duas maneiras distintas: cuidar do paciente em relação às técnicas e procedimentos, ou seja, na parte técnica da profissão, e a subjetiva, que se baseia na sensibilidade; e de igual modo, refere-se à capacidade humana de cuidar, possibilitando o desenvolvimento pleno do outro. A

Enfermagem é vista como a profissão do cuidar do outro, assim como a educação também o é. Ambas são áreas de formação de profissionais que estão/estarão cuidando no sentido de possibilitar o desenvolvimento de outrem. Os enfermeiros são profissionais que se encontram o tempo todo com o paciente no processo de recuperação e reestabelecimento da saúde, cuidando e permitindo-lhe o cuidar de si após a alta hospitalar.

Mais recentemente, apesar de reconhecer o crescente interesse pelo cuidado na enfermagem, identificam-se interpretações vagas, difusas e ambíguas e, inclusive, falta de estudos e pesquisas, estas últimas de forma a relevarem a perspectiva dos pacientes (seres cuidados), maneiras de cuidar e percepção de cuidado por parte dos técnicos e auxiliares de enfermagem (seres que cuidam) que contemplam metodologias variadas privilegiando o meio ambiente e aspectos políticos do cuidado. (WALDOW, 2010, p.19).

O cuidado humano é a forma que temos, ao relacionar com o próximo, de observar, de perceber, de interpretar, de intuir suas necessidades. É a forma como ajudamos a supri-las. Nesse processo de conhecer a necessidade do outro, acabamos ajudando a nós mesmos a interpretar nossas próprias necessidades (MARANHÃO, 2000). O ato de cuidar está presente, a partir do momento que você interage com o outro e realiza o diagnóstico das suas necessidades, tanto no campo da Enfermagem ao realizar o levantamento das necessidades básicas e implementações das ações de cuidado com o paciente, quanto na educação, que você realiza o diagnóstico das necessidades formativas do educando, com vistas a promover um desenvolvimento pleno, por meio de processos de aprendizagem reais e de qualidade.

Mostramos, nesta seção, como foi o processo de criação do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e o surgimento da Enfermagem, apresentando as barreiras e vitórias alcançadas para a consolidação da escola da rede federal e o caminhar da profissão de Enfermagem para crescer e ser reconhecida com valores e respeito perante a sociedade.

O foco deste estudo é a avaliação do ensino-aprendizagem dos educandos, no Curso Técnico de Enfermagem, quando se trata das concepções dos docentes no *campus* Araçuai. Diante disso, nos indagamos: o que se tem produzido no Brasil sobre a avaliação da aprendizagem dos educandos dos Institutos Federais? Discutiremos, a seguir, a revisão de literatura sobre a avaliação nos Institutos Federais Brasileiros.

1.2 A produção acadêmica sobre avaliação nos Institutos Federais de Educação

Nessa seção, apresentamos os resultados da análise da produção acadêmica do campo educacional que reuniu os trabalhos que versam sobre a avaliação no Ensino Técnico. Compõem a revisão de literatura: teses e dissertações, que foram selecionadas por meio de um levantamento no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com o objetivo de identificar estudos que já haviam investigado esta temática, qual seja: avaliação da aprendizagem nos Institutos Federais de Educação.

O critério de escolha das teses e dissertações priorizou a seleção de pesquisas que versassem sobre a concepção dos professores sobre o processo de avaliação dos educandos nos Institutos Federais. Para tanto, foram utilizadas palavras-chave, tais como: avaliação, ensino-aprendizagem, curso técnico e Instituto Federal.

No período compreendido entre 2005 e 2017, foram localizados 12 trabalhos acerca da avaliação da aprendizagem, sendo os estudos realizados em nível de mestrado, com dissertações defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros. Do total, quatro dissertações foram defendidas na Universidade Estadual de Londrina, duas na Fundação Osvaldo Cruz (FIOCRUZ), uma dissertação na PUC Goiás, uma na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, uma na Universidade de Brasília, duas na Universidade Federal de Rondônia e uma na Pontifícia Universidade Católica (PUC) Campinas, fator que evidencia que a temática da avaliação nos Institutos Federais ainda se conforma como lacuna da produção acadêmica brasileira do campo educacional.

A maioria das dissertações apresenta abordagem qualitativa de pesquisa, embora um único autor, Valdir Sodré dos Santos, na dissertação intitulada: *Percepções de Docentes de Matemática de Ensino Médio em Relação ao Processo de Avaliação da Aprendizagem*, afirme realizar um estudo quali-quantitativo.

Do ponto de vista metodológico, dois trabalhos, respectivamente intitulados: *Avaliação da Aprendizagem: estudo sobre produção científica divulgada no periódico: Estudos em avaliação educacional (1990-2010)* e *Concepções de Avaliação da Aprendizagem: um balanço de produções no período 1999 a 2008*, assumem o levantamento bibliográfico como principal instrumento de produção de dados, sendo que a maioria das dissertações defendidas no período que abrange este levantamento

utilizaram-se da entrevista e da análise documental como principais instrumentos de produção de dados (ARAUJO, 2005; BROGIATO, 2008; MACHADO, 2009; DE MORAES, 2009; PRATES, 2015 e RUY, 2006) e quatro estudos utilizaram-se apenas da entrevista no processo de empiria (DOS SANTOS, 2015; MENDONÇA, 2014; COELHO, 2016; LOPES, 2011).

Já do ponto de vista conceitual, os principais aportes teóricos que subsidiam a produção das dissertações consiste em um conjunto de autores de renome internacional, seguidos de outros que compõem o quadro teórico brasileiro: Hadji (2001); Perrenoud (1999); Luckesi (2008); Hoffmann (2012) figuram nos trabalhos como os(as) autores(as) mais citados(as). Tais aportes, em sua maioria, abordam a importância de se ressignificar os processos de avaliação educacional, transitando de uma visão quantitativa deste processo para outra mais qualitativa. O quadro 1 evidencia os trabalhos analisados nesse levantamento e suas relações com nosso objeto de estudos.

Quadro 1: Estudos desenvolvidos sobre a avaliação da aprendizagem

| Título da Dissertação | Instituição de defesa | Semelhanças com a pesquisa |
|--|------------------------------|--|
| 1-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: mapeando práticas emergentes na formação profissional da área da saúde/enfermagem | UEL | -Avaliação da aprendizagem -Curso técnico de enfermagem |

| | | |
|---|--------------|--|
| 2-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO: Desafios e perspectivas | UEL | -Avaliação da aprendizagem -Curso técnico de enfermagem |
| 3-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Mapeando concepções de professores de um curso de ciências econômicas | UEL | -Concepções dos professores -Avaliação da aprendizagem |
| 4-AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: Um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do curso técnico em Agropecuária do IIFRO/Campus Colorado do Oeste | UNIR | -Instituto Federal -Curso Técnico - Avaliação da aprendizagem |
| 5-CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Um balanço de produções no período de 1999 a 2008 | Puc-GOIAS | Concepção da avaliação da aprendizagem |
| 6-AVALIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM NO PROEJADO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS CAMPUS ARAGUATINS | UFRRJ | -Avaliação do ensino/aprendizagem -Instituto Federal -Educa profissional |
| 7-AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: Um estudo em um curso para Técnico em Saúde Bucal | FIO CRUZ | -Avaliação Ensino-aprendizagem -Curso Técnico |
| 8- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Um estudo da escola técnica | Fio cruz | -Avaliação da aprendizagem -Educação profissional |
| 9- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Estudo sobre produção científica divulgada no periódico | PUC CAMPINAS | Avaliação aprendizagem |
| 10- A AVALIAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: Perspectiva para uma prática avaliativa mediadora no IFRO- Campus VILHENA | UNIR | -Avaliação do ensino -Instituto Federal |
| 11 AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II | UEL | -Avaliação da aprendizagem -Formação docente |
| 12 PERCEPÇÕES DE DOCENTES DE MATEMÁTICA DE ENSINO MÉDIO EMRELAÇÃO AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM | UNB | -Avaliação da aprendizagem - Percepções de docentes |

Fonte: Portal CAPES/2018.

No que concerne à avaliação da aprendizagem nos Institutos Federais (IFs), as principais contribuições encontradas nestes trabalhos apontam para a importância da atualização dos docentes no que se refere a esse tema. Os estudos demonstram uma carência de saberes pedagógicos dos profissionais que atuam como docentes nos Institutos Federais e que têm reflexos na maneira com que se ensina e, consequentemente, como se avalia. Tais estudos apontam que o professor efetivo do Instituto Federal tem uma carga horária de 40h, com dedicação exclusiva, podendo contemplar no seu plano de atividade docente carga horária destinada para treinamentos, momento no qual poderá tratar o tema da avaliação formativa. Sabemos que vários dos docentes são apenas bacharéis, o que pode influenciar nas práticas educativas e, muitas vezes, um professor do Instituto Federal leciona em níveis e

modalidades educacionais distintas (como ensino médio, ensino técnico e ensino superior).

As dissertações que compõem este levantamento se aproximam da pesquisa que ora estamos realizando na medida em que grande parte delas pesquisou sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos técnicos, sendo três realizadas em Institutos Federais. Em contraposição, tais estudos se distanciam do nosso na medida em que não procuraram investigar as concepções sobre avaliação que orientam as práticas pedagógicas dos professores dos Institutos Federais.

De Souza (2005) objetivou avaliar as práticas avaliativas desenvolvidas no cenário de uma escola que disponibiliza ensino profissionalizante para funcionários da área da saúde/Enfermagem; Auxiliar de Enfermagem e Técnico de Enfermagem. Tem como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: Como ocorreu a avaliação formativa num currículo orientado para a formação de competências na educação profissional da área da saúde? Que práticas avaliativas são implementadas, visando ao mapeamento das competências formadas ou em processo de formação? Como são utilizados os dados coletados por meio das práticas avaliativas? Tratou-se de um estudo qualitativo, com abordagem de um estudo de caso. Com este trabalho, podemos perceber os avanços no desenvolvimento das práticas avaliativas, que é diferente da avaliação no monitoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Mendonça (2014), em seu estudo, teve como pergunta norteadora: Que dificuldades são encontradas nas práticas avaliativas dos docentes que trabalham nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de nível médio e que possibilidades podem ser vislumbradas na busca de aprimoramento do trabalho pedagógico? Tem como objetivo principal identificar os desafios e perspectivas nas práticas avaliativa e suas relações com a formação pedagógicas dos docentes que trabalham nos cursos técnicos concomitantes ou subsequentes de nível médio de uma instituição pública. O estudo qualitativo, exploratório e descritivo. Os resultados dos dois autores apontam que, mesmo que os docentes possuam conhecimentos pedagógicos, ambos terão dificuldades no processo de avaliação da aprendizagem em algum momento das suas atividades laborais.

Brogiato (2008) objetivou mapear e analisar a concepção da avaliação predominante no curso de Ciências Econômicas, da Universidade Estadual de Londrina, determinando sua relevância para identificação e compressão das competências desenvolvidas. Os caminhos metodológicos desse estudo foi de

abordagem qualitativa e estudo de caso. Para os docentes, o processo de avaliação do conhecimento é confundido com prova.

Coelho (2016) objetivou, com o seu estudo, investigar as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem dos professores das disciplinas específicas do Curso Técnico em Agropecuária, buscando alternativas para a melhoria da temática no contexto pesquisado, com uma abordagem qualitativa, com aplicação de uma entrevista semiestruturada e análise de conteúdo. A avaliação tem características classificatórias, com ênfase nas avaliações escritas, o que indica a necessidade de formação continuada para a equipe de docentes para melhor conhecimento do processo de avaliação da aprendizagem.

Costa (2010) objetivou realizar um balanço que permitisse explicitar as concepções de avaliação da aprendizagem predominantes no pensamento educacional brasileiro, identificando as matrizes epistemológicas que as fundamentam, e a metodologia foi uma revisão de literatura. Nota-se, com este estudo, que houve uma relevante modificação nas concepções sobre o processo avaliação de ensino e aprendizagem: de uma perspectiva tradicional, denunciada nos primeiros trabalhos, o pensamento educacional vem fortalecendo uma concepção de avaliação formativa, qualitativa, mediadora.

Lopes (2011) objetivou analisar as práticas pedagógicas utilizadas na avaliação do processo ensino-aprendizagem no curso Técnico PROEJA em Agroindústria do IFTO Araguatins, por meio de declaração verbal docente. A pergunta norteadora deste estudo foi: Quais são os procedimentos avaliativos utilizados na prática educativa dessa instituição? Os caminhos metodológicos foram qualitativos, com elaboração, pelos próprios autores, de um roteiro de entrevista semiestruturado que foi utilizado com os professores do Curso Técnico em Agroindústria do *Campus* Araguatins. Dentre os principais resultados da pesquisa, evidencia-se que os professores consideram que o processo de avaliação da aprendizagem consiste em verificar as habilidades e competências de cada aluno e conhecer as dificuldades deles. Também se verificou que a avaliação se torna um meio de aprimorar as práticas pedagógicas por meio desse processo que é muito importante tanto para o aluno como para o professor.

Machado (2009) objetivou analisar os discursos sobre as práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, desenvolvidas nesse Curso. A metodologia de pesquisa priorizou a abordagem qualitativa, sendo realizada na Escola Técnica de Saúde de

Brasília (ETESB), pertencente à Secretaria de Saúde do Distrito Federal. Participaram do estudo quatro docentes, foi utilizada uma entrevista com um roteiro semiestruturado e foi feita a análise de discurso. Esse estudo mostrou a visão principal da educação profissionalizante de nível médio sobre alguns aspectos relevantes sobre o conceito da avaliação da aprendizagem. Ele mostra que é preciso novos estudos com outras abordagens sobre esse tema, pois é necessário que os professores tenham conhecimento de como realizar a avaliação para os alunos.

De Moraes (2009) pretendeu, em seu estudo, analisar modelos e práticas da avaliação da aprendizagem da ETSUS Professora Ena de Araújo Galvão. Foi uma pesquisa de campo, com relato de experiência dos professores dessa instituição. Foi percebido, por esse estudo, que os docentes “Prof.^a Ena de Araújo Galvão” estão passando por um processo de transição em relação ao processo de avaliação da aprendizagem. Dentre os resultados, foi percebido que os docentes têm dificuldade na elaboração das questões para as provas escritas e dificuldade na elaboração de instrumentos que pudessem avaliar os aspectos afetivos, sendo usando por eles os dois tipos de avaliação: a tradicional e o modelo formativo.

Prates (2015) buscou caracterizar a prática avaliativa dos docentes que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação (IFRO), *Campus* Vilhena. A metodologia desse trabalho foi qualitativa/descritiva, com aplicação de um questionário. Esse estudo permitiu uma reflexão sobre a necessidade das modificações relacionadas à organização curricular, e, conseqüentemente, a necessidade dos professores reverem suas técnicas pedagógicas, dessa maneira, proporcionando uma avaliação da aprendizagem com os critérios corretos.

Ruy (2006) analisou como vem sendo desenvolvida a avaliação formativa, referenciando-se na abordagem do erro e na conseqüente regulação das aprendizagens. O caminho metodológico foi a abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso etnográfico. Este trabalho afirmou que os docentes vêm implementando em sua rotina a avaliação formativa devido a ela estar ligada ao progresso do discente e o seu domínio em relação à aprendizagem de um determinando conteúdo.

Dos Santos (2015) verificou o perfil dos professores no tocante ao processo de avaliação da aprendizagem dos educandos. A metodologia desse estudo foi qualitativa, a partir do uso do método *survey*, que tem o questionário como principal instrumento de levantamento de dados por amostragem. Dentre algumas técnicas de

avaliação na modalidade formativa, foi verificado que o trabalho na sala de aula está centrado no docente. Os professores utilizam questões abertas ou dissertativas em suas provas, que envolvem resolução de problemas e cálculos (lembrando que esse conteúdo deve estar relacionado com o conteúdo trabalhado em sala de aula, pois a finalidade é avaliar a aprendizagem do aluno).

Após realizar esse levantamento, constatamos a ausência de pesquisas relacionadas à avaliação da aprendizagem dos educandos matriculados nos cursos técnicos de Enfermagem dos Institutos Federais. Concluímos esta seção reforçando a importância desse estudo para a área da produção acadêmica nacional que toma a avaliação da aprendizagem dos educandos no ensino técnico e tecnológico como eixo de análise e de reflexão crítica.

CAPÍTULO 2

CONSTRUINDO FORMAS DE CONCEBER A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

CAPÍTULO 2 – CONSTRUINDO FORMAS DE CONCEBER A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

Neste capítulo, são apresentados os aportes teóricos que subsidiaram a realização deste estudo. Na primeira seção, discutem-se as aproximações ao conceito de avaliação e suas reverberações no contexto educacional. Em seguida, apresentam-se as formas de avaliação comumente presentes no cotidiano das escolas e no imaginário coletivo dos professores. Por fim, as formas de avaliação mais condizentes com a proposta de ensino do Instituto Federal do Norte de Minas.

A avaliação é uma prática social que extrapola, muitas vezes, o domínio da educação escolar, pois avaliamos em diversos momentos e em diferentes situações da vida cotidiana. No contexto escolar, percebe-se que o processo de avaliação ainda traz resquícios de uma prática classificatória e excludente, provocando equívocos e gerando polêmicas no que diz respeito ao processo de acompanhamento e verificação da aprendizagem dos educandos. Para transformar essa realidade que contradiz os avanços e transformações do mundo em que vivemos, é preciso compreender que a avaliação deve ser um ato regular e democrático, que possibilite o acompanhamento do desenvolvimento e da aprendizagem do educando, além de indicar os ajustes no encaminhamento pedagógico realizado pelo docente (SANTOS, 2010).

2.1 Aproximações ao conceito de avaliação

A natureza da interação e da comunicação entre professores e educandos é central, pois permite que os docentes estabeleçam *pontes* entre o que consideram importante que os discentes aprendam e ou apreendam, a partir da complexidade do mundo que os cerca. Assim, questões tais como: quem são os/as estudantes? O que sabem? Como pensam? Como aprendem? O que sentem e como sentem? são demandas crescentes no contexto de atuação docente (FERNANDES, 2008).

Para falar em avaliação da aprendizagem do educando, primeiramente, temos que entender a concepção do docente a respeito dessa temática. Luckesi (2013) discorre sobre a necessidade de o educador conhecer a forma de avaliação da aprendizagem, pois afirma esta ser indispensável para o processo educacional, que inicia com a avaliação do conhecimento. Na atualidade, os educadores sentem a

necessidade de investir no processo da avaliação, uma habilidade que necessitamos adquirir já que, historicamente, herdamos práticas avaliativas que submetem sucessivamente os educandos a exames que nos acompanharam em nossa caminhada de estudante.

Como prática humana socialmente situada, no que se refere aos processos educacionais, a avaliação realizada no ambiente escolar, na maioria dos casos, ainda se baseia em um ato de avaliar de forma classificatória, que visa medir ou contabilizar o conhecimento adquirido pelo discente. Luckesi (2008) relata que, durante sua longa caminhada na pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem, presenciou nas escolas essa prática sendo aplicada de forma ameaçadora, seletiva e autoritária, enfatizando que isso é um processo de exclusão que a prática da avaliação da aprendizagem escolar promove em relação aos educandos (do passado e do presente). A avaliação da aprendizagem, na nossa prática educativa escolar, nos dias atuais, ainda encontra-se embasada na “Pedagogia do exame”, mais evidente no terceiro ano do Ensino Médio, em que tudo se resume em resolução de provas por docentes e discentes para obter um resultado positivo no Enem⁸.

A transformação em relação ao modo de avaliar deve ser um tema muito debatido pelos docentes e, nesse sentido, faz-se necessário promover uma efetiva mudança nas práticas educativas. Pesquisas atuais (LIBÂNEO, 2006; SANTOS, 2010; HOFFMAN, 2014; LUCKESI, 2013; dentre outras) apontam que, para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve ser exercida de forma contínua e estar conectada com os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os estudantes alcançam em seus estágios de desenvolvimento e de aprendizagem. Nessa perspectiva, começa a se desenhar, nos últimos anos, uma produção científica significativa que toma a avaliação sob o ponto de vista das relações entre educação e sociedade, face às mudanças nos processos educacionais que ocorrem em diversos sentidos (CAVALCANTE; MELO, 2015).

Santos (2010) afirma que, no contexto escolar, o processo de avaliação desenvolve-se sob duas concepções antagônicas: a tradicional e a democrática. Na concepção tradicional, a avaliação foca o resultado; objetiva mensurar o produto da aprendizagem. Para tanto, utiliza instrumentos de medidas, de quantificação e de registros de notas. Tal definição configura-se como uma concepção bastante criticada,

⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

pois se fundamenta nos ideais de competitividade, de classificação e de meritocracia, que atravessam e incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem. Na concepção democrática, ao contrário, a avaliação é concebida como processual e contínua, ocorrendo em paralelo ao processo do ensino-aprendizagem. Por focalizar o processo e não somente o produto, essa forma de avaliação possibilita o reconhecimento das evoluções e das dificuldades que o discente apresenta, realizando um diagnóstico situacional, além de possibilitar a recomposição dos procedimentos didático-pedagógicos.

De acordo com Libâneo (1994), existem pedagogias preocupadas com a transformação social da realidade dos educandos e que concebem que a avaliação não deve ser utilizada como instrumento disciplinador de condutas (cognitivas e sociais), mas como um mecanismo de diagnóstico da situação e de identificação de novos rumos da aprendizagem. Na perspectiva desse autor, a pedagogia liberal defende a ideia de que a escola tem por finalidade preparar os estudantes para o desempenho de papéis sociais de acordo com as aptidões individuais de cada pessoa. A pedagogia progressista, por outro lado, esclarece Libâneo (1994), parte de uma análise crítica das realidades sociais que sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Para Libâneo (1994), a avaliação é um item do processo de ensino que propõe, através da verificação e da qualificação dos resultados alcançados, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Luckesi (2003) relata que avaliação exerce uma função essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois subsidia a construção da aprendizagem. Esta deve ser entendida como um patamar auxiliador do crescimento do estudante, e não como algo autoritário e decisivo na vida do discente, enfatizando que a avaliação pode ser definida como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que possibilita uma tomada de decisão a respeito desse objeto. Avaliação na sua integralidade é o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto, de um agir racional e reflexivo diante das situações avaliadas e do exercício do diálogo entre os envolvidos (HOFFMAN, 2006).

Segundo Fernandes (2008), para que ocorra uma mudança e um eventual aprimoramento das práticas de avaliação, é necessário que seu significado seja claro para os professores. Ao mesmo tempo, enfatiza esse autor, é preciso definir o conceito

de avaliação (individual, isto é, de cada professor, mas também do coletivo de profissionais da escola), o que se configura como tarefa extremamente complexa, pois cada docente possui uma definição específica sobre o que é a avaliação, como ela deve ser realizada e o que se deve avaliar no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, um conceito de avaliação único torna-se fator que pode limitar a autonomia docente já que pode se configurar como forma de controle do trabalho pedagógico.

Assim, afirma Sanmartí (2009), para que ocorra a transformação e aprimoramento das práticas pedagógicas, é necessário que o seu significado seja claro para docentes e pesquisadores. No entanto, definir o conceito de avaliação, ao mesmo tempo, pode ser bastante complexo, pois limita docentes e discentes a não exercerem sua livre iniciativa, sua autonomia e o seu espaço de liberdade pedagógica, surgindo um processo de controle e manipulação fundamentada na teoria. Entende-se que a avaliação deve ter um significado pedagógico, e não meramente uma burocracia a ser cumprida.

A avaliação é um instrumento facilitador para que o professor mapeie a real situação de cada discente para propor intervenções específicas. Assim, a avaliação é algo fundamental no processo de aprendizagem, já que ela norteia o docente no mapa situacional em que se encontram os seus educandos para, desse modo, exercer a tomada de decisão individualizada e, no final, obter resultado positivo.

Zabala (1998) relata que, desde o início do século XX, existiam discussões sobre o grau de participação do discente no processo de aprendizagem. O enfoque da perspectiva tradicional é o professor, que age como um mero transmissor de conhecimento e controlador de resultados meramente classificatórios. O docente detém o conhecimento e sua função é transmiti-lo através de situações múltiplas de obtenção de informações, através de explanações, leituras, vídeos, visitas a pontos relevantes da história e da geografia, entre outras. O discente deve incorporar as informações transmitidas, tal qual foram repassadas, até que seja capaz de automatizá-las, como se o cérebro fosse uma máquina fotocopadora que reproduz todo o conhecimento sem nenhuma modificação, ou seja, concebendo-o como uma cópia fidedigna do transmitido.

Já a concepção construtivista compreende que, a partir de interações fundamentadas em atividades desenvolvidas em conjunto entre educador e educando, constrói-se uma visão de conhecimentos cujos significados são

compartilhados por discentes e docentes no processo de ensino-aprendizagem (ZABALA 1998). Ensinar é estabelecer uma série de relações que têm um papel mediador para que o discente construa seu próprio conhecimento, através de suas representações individuais sobre o conteúdo exposto pelo educador. A pessoa, na sua própria vivência e cultura, constrói de forma subjetiva o tema que está sendo tratado. Logo, cada um tem uma visão geral e ao mesmo tempo particular do assunto. Assim, a diversidade é algo a ser trabalhado pelos educadores, tendo, em uma sala de aula, que desenvolver ações diferentes para cada educando a partir do entendimento e necessidade de cada um.

O educador tem que ser um grande observador, pois construirá diagnósticos diferenciados para cada aluno para, assim, desobstruir os trombos que dificultam o fluxo do saber. A interação do educador com o grupo, em sala de aula, é fator indispensável para o sucesso do aprendizado do discente, pois é através dessa interação que o professor vai fazer com que o estudante veja que o seu esforço é indispensável para o êxito do processo, pode ser o professor que mais detenha o conhecimento, mas, se não houver a participação do educando, não será alcançado o objetivo final.

O professor tem seu planejamento previamente pronto, mas este tem inúmeras estratégias para atender a diferentes demandas que surgem no decorrer do processo de ensino, e os educandos enxergam uma porta aberta para participação e visualizam que essa caminhada é percorrida lado a lado com o seu mediador no processo de apropriação do conhecimento.

O discente deve entender o motivo da escolha do tipo de atividade que o professor elegeu para trabalhar em sala de aula e qual o resultado esperado. Desse modo, o estudante pode entender que ele é capaz de atingir o objetivo proposto. Cada discente é um ser único, que vive em uma sociedade e tem suas próprias vivências, e o educador, através de uma comunicação clara, deve ajudá-lo a relacionar o conhecimento aprendido com suas experiências de vida, realizando a ativação dos processos mentais que lhes permitam estabelecer as relações necessárias para a atribuição de significado. Esse processo mental é chamado de autoestruturante (ZABALA, 1998).

Assim, compreende-se que a intervenção pedagógica é necessária ao processo de construção e crescimento do discente, tanto na parte sentimental quanto

na atuação direta em dificuldades apresentadas diretamente no ensino, ajudando-o no progresso e a superar obstáculos (ZABALA, 1998).

2.2 Formas de avaliação condizentes com a perspectiva educacional do Instituto Federal do Norte de Minas

Santos (2010) afirma existir três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa. Diagnóstica, para Santos (2010), é aquela avaliação que, antes de iniciar um novo conteúdo, tem como objetivo apontar o nível de aprendizagem de cada discente. Já a avaliação Formativa tem por objetivo constatar os pontos frágeis do processo de ensino-aprendizagem, é uma adaptação do trabalho docente aos progressos e necessidades dos educandos. A avaliação somativa, por seu turno, estipula o grau de domínio do discente em uma determinada área do conhecimento, gerando uma classificação que poderá ser utilizada como um indício de credibilidade da aprendizagem adquirida. A avaliação somativa constitui-se na classificação dos discentes perante os níveis de aproveitamento ao final de uma matéria ministrada, com o intuito de medir resultados e gerar indicadores que possibilitem aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

Luckesi (2011), ao abordar a avaliação em uma perspectiva crítica, considera que ela deve se configurar como uma atitude investigativa dos(as) docentes em busca de ampliar as condições de aprendizagem dos(as) educandos(as). Para esse autor, a avaliação da aprendizagem consiste em um recurso pedagógico capaz de subsidiar o(a) professor(a) no processo de ensino, ampliando a aprendizagem do(a) educando(a). Permite também ao docente redirecionar suas ações, seus recursos e as atividades de modo a melhorar o ensino (LUCKESI, 2011).

Diversos autores (ZABALA, 1998; LUCKESI, 2003; ESTEBAN, 2012; GOMES, 2014, dentre outros/as) têm enfatizado que a avaliação deve ser realizada de forma processual, compartilhada, de modo a produzir sentidos e significados para o processo de ensino e aprendizagem (tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado). Desse modo, a avaliação formativa configura-se como alternativa de construir métodos de avaliação condizentes com uma abordagem crítica da Didática (CANDAUI, 2014/1983).

Segundo Gomes (2014), a avaliação formativa é uma prática avaliativa que aproxima os sujeitos do processo pedagógico, fazendo com que o(a) professor(a)

compartilhe os resultados com o(a) estudante, promovendo, efetivamente, a aprendizagem. De acordo com a autora, trata-se de uma forma de avaliação “entendida como fonte de informação e referência para formulação de práticas educativas que levem à formação global de todos os envolvidos no processo escolar” (GOMES, 2014, p. 28). De acordo com a autora, essa forma de avaliação configura-se como uma atividade contínua, processual, ordenada, dotada de flexibilidade, capaz de nortear o trabalho educacional, personalizando-o – já que respeita o ritmo individual de cada educando(a).

Zabala (1998, p. 200) afirma que a avaliação formativa é “aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do educando que se avalia”, ou seja, que compreende que a função da avaliação é ser um instrumento pedagógico que informa e permite a valoração da aprendizagem trilhada pelo(a) educando(a), objetivando possibilitar-lhe as melhores condições de desenvolvimento. Nessa perspectiva, não se trata de um conjunto de instrumentos e técnicas de avaliação, mas de um processo constituído das seguintes etapas: avaliação inicial (diagnóstica, cuja função é compreender o que o/a estudante já conhece); planejamento (seleção ainda hipotética das estratégias de ensino); adequação do plano (trata-se da avaliação reguladora, isto é, aquela que redireciona o plano em função das necessidades de aprendizagem do(a) educando(a)); avaliação final (verificação dos resultados obtidos pelo(a) estudante) e avaliação integradora (avaliação de todo o percurso formativo vivenciado pelo(a) professor(a) e pelo(a) educando(a)) (ZABALA, 1998).

A avaliação formativa pode ser considerada uma estratégia de avaliação alinhada com as abordagens críticas da didática, uma vez que se conforma como um instrumento de emancipação que permite aos professores acompanhar as aprendizagens dos estudantes, acordando igualdade de condições a diferentes educandos(a) (CANDAU; LEITE, 2007; GOMES, 2014).

Trata-se de um tema complexo tanto para quem se dedica à teoria quanto para aqueles envolvidos na prática, pois, além de sua dimensão eminentemente pedagógica, a avaliação da aprendizagem do educando implica em questões de ordem epistemológica, ética, política e cultural (DIAS SOBRINHO, 2004).

Diante da importância que desempenha a avaliação no processo de ensino-aprendizagem e mediante a escassez de investigações sobre avaliação no contexto dos Institutos Federais de Educação e que analisam o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem no nível técnico, sentimo-nos provocados a investigar os

caminhos percorridos pelos docentes do curso de Enfermagem do IFNMG – *Campus Araçuaí*, objeto de estudo desta investigação.

A atuação do docente no curso técnico profissionalizante é regulamentada através da LDB 9394/1996, que determina em seu artigo 9º:

Art. 9º As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1996).

Como se pode verificar, o referido artigo assegura que não é necessária formação docente para o profissional que atuará no ensino técnico, sendo eles selecionados pela experiência profissional, e não pelo seu conhecimento didático. A lei assegura ainda que tal formação didática pode ocorrer em processos de formação em serviço, o que nem sempre acontece. Desse modo, para atuar como docente no curso técnico, é necessária apenas a formação específica na área, o que fica mais evidente com a lei do notório saber⁹.

A lei do notório saber é aplicada a docentes que não possuem a licenciatura e são bacharéis em determinada área. Essa lei foi citada na LDB 9.394/1996, no parágrafo único do art. 66, mas com a ressalva da necessidade da realização de doutorado.

A Resolução n.º 2, que data de 1º de julho de 2015, oriunda do Conselho Nacional de Educação, surgiu enfatizando como seria a complementação pedagógica para o ensino básico, superior e técnico para os docentes enquadrados na lei do notório saber. Ela define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, e para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Diante disso, convém enfatizar que o Art. 2º da citada Resolução estabelece que tais Diretrizes se aplicam à formação de professores para o exercício da docência nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, o que inclui os profissionais que atuam no magistério da Educação Profissional e Tecnológica. Enfatiza-se, no art. 2, que a Docência é entendida como uma ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, englobando conhecimentos específicos,

⁹ Reconhecimento dado a um determinado profissional que tenha o conhecimento em áreas afins e experiências profissionais para ministrar aulas com ausência de formação em licenciatura, tendo o respaldo na lei (GOMIDE, 2017).

interdisciplinares e pedagógicos. Evidencia-se a importância da experiência do docente que atua na educação técnica e a necessidade da complementação pedagógica para exercer a docência (COSTA; COUTINHO, 2017).

Com a reformulação da LDB, a Lei n.º 13.415/2017 (Art. 61, IV) permite a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional. Esses profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. A referida lei tem causado uma grande polêmica por oficializar, outorgar e autorizar que profissionais com notório saber, sem formação pedagógica, lecionem disciplinas técnicas, dispensando a necessidade de, em serviço, realizarem uma complementação pedagógica ou uma licenciatura conforme citado em lei anterior (COSTA; COUTINHO, 2017).

Segundo Oliveira (2006), de maneira geral, no Brasil, a formação docente para as matérias específicas do ensino técnico sempre foi deficitária, já que não dispõe de marco regulatório concreto e com especificidades próprias. A filosofia da rede federal é a interiorização, levar um ensino de qualidade para as periferias do Brasil, o que ocorre em desacordo com a lei do notório saber.

No Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico de Enfermagem do IFNMG - *campus* Araçuaí, a avaliação da aprendizagem é citada como um processo contínuo, dinâmico, diagnóstico e formativo, focado na aprendizagem e no desenvolvimento do educando. Durante o semestre são distribuídos 100 pontos, sendo: 45 por bimestre e 10 pontos de avaliação atitudinal, a forma de distribuição desses 90 pontos pode ser feita da forma que o professor achar necessário; apenas deve estar documentada no Plano de Ensino.

No Regulamento dos Cursos de Educação Profissional e Técnica de Nível Médio do IFNMG, na Seção 02 de Plano de Curso, mais especificamente, no Art. 24, inciso IV, consta a necessidade da apresentação do sistema de avaliação no Plano de Ensino. No art. 25, é solicitada a entrega, nos primeiros 10 dias de aula, sendo apresentada para os discentes e tendo o apoio do núcleo pedagógico na sua construção. O Título V, Da Verificação do Rendimento Escolar, capítulo I, das normas, inicia-se com o seguinte artigo:

Art. 98. A avaliação consiste em um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica, realizada de forma processual, com caráter diagnóstico e formativo voltada para o pleno desenvolvimento do indivíduo e da aprendizagem, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS, 2017, p. 38).

Percebe-se, desse modo, que tanto o Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem quanto o Regulamento dos Cursos técnicos do IFNMG prescrevem formas de avaliar que sejam, em sua gênese, processuais, contínuas, formativas e que visem ao pleno desenvolvimento dos estudantes, estando, assim, alinhadas com os pressupostos da avaliação formativa (ZABALA, 1998; GOMES, 2014).

O perfil dos egressos do IFNMG caracteriza-se como profissionais críticos, empreendedores, com consciência ética e comprometidos com o desenvolvimento local, regional e nacional. Para a consolidação desse perfil, é importante o desenvolvimento de alguns saberes básicos, como a flexibilidade e a adaptação a novas situações, garantindo, assim, a autonomia intelectual e a capacidade em mobilizar conhecimentos para resolver problemas inesperados.

Entendemos que a avaliação é algo indispensável no processo de ensino e aprendizagem e que está presente em todas as fases do processo, e não somente no final, como forma de verificação e classificação. Ela é parte essencial e transformadora na aquisição do conhecimento. Assim, podemos perceber o propósito do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, através dos projetos políticos pedagógicos, da intenção de implementação de uma avaliação formativa e transformadora, levando em consideração as vivências do discente, entendendo que ele é único, contribuindo, dessa forma, para que se torne cidadão e profissional requisitado no mercado de trabalho. Melhorar o entremão entre ppp e autores

CAPÍTULO 3

CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE POSSIBILITARAM A
APROXIMAÇÃO E DIÁLOGO COM ENFERMEIROS DOCENTES DO
CAMPUS ARAÇUAÍ

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS QUE POSSIBILITARAM A APROXIMAÇÃO E DIÁLOGO COM ENFERMEIROS DOCENTES DO *CAMPUS* ARAÇUAÍ

Este capítulo apresenta os percursos metodológicos trilhados no período da empiria. Compreende as escolhas relativas aos instrumentos, técnicas e procedimentos de produção de dados, ou seja, no que concerne à metodologia adotada no estudo, bem como os processos de interlocução com os enfermeiros que atuam como docentes no IFNMG – *Campus Araçuaí*.

Após discorrer sobre as opções teórico-metodológicas aqui adotadas, apresentamos o cenário da pesquisa, qual seja: o *campus* do IFNMG em Araçuaí. Em seguida, discorreremos sobre o processo de produção de dados na interlocução com os docentes do Curso de Enfermagem e, por último, apresentamos os docentes que contribuíram para o processo de produção de dados para esta dissertação.

3.1. Caracterização do estudo

Trata-se de um estudo descritivo e de caráter qualitativo. A abordagem qualitativa desvenda um complexo mundo de significados e percepções dos fenômenos vividos pelos indivíduos em suas relações, elucidando questões de comportamento, sentimentos, saúde, educação, dentre outras (MINAYO, 2010).

O modo de fazer a coleta de dados depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados (MINAYO, 2010). Com base nos pressupostos da abordagem de investigação qualitativa, buscamos uma metodologia que nos permitisse aproximar das concepções sobre avaliação da aprendizagem de docentes do curso de Enfermagem no IFNMG. Assim, a metodologia do grupo de discussão permitiu-nos compreender o sentido individual do processo de avaliação para cada docente, bem como para o coletivo de professores participantes deste estudo.

Segundo Weller (2006), o grupo de discussão é uma técnica de produção de dados que, baseada na interação dos sujeitos de pesquisa e nas práticas de conversação, permite uma maior inserção do pesquisador no universo de significações dos sujeitos, reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas

sobre o objeto pesquisado. Weller (2006) define este instrumento de produção de dados como um método de pesquisa que favorece as interações, as percepções e significações individuais ou coletivas do grupo pesquisado.

O grupo de discussão representa um instrumento para coleta de dados de pesquisa, através do qual o pesquisador estabelece uma conexão que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e dos hábitos coletivos do grupo. Como método de pesquisa, tais grupos constituem uma importante ferramenta para a reconstituição dos contextos sociais e dos modelos que direcionam as ações dos sujeitos (WELLER, 2006). O quadro de professores do curso técnico de Enfermagem, que participou da pesquisa, configurou-se como um grupo social que debateu com veemência as suas experiências e concepções sobre a avaliação do ensino-aprendizagem no curso de Enfermagem.

Weller (2006) também sugere algumas vantagens em utilizar o grupo de discussão em pesquisas no campo da educação. Para ela, essa técnica possui algumas vantagens, tais como:

- Permite a discussão entre indivíduos pertencentes ao mesmo meio social, possibilitando ao pesquisador perceber detalhes dessa convivência não observados na entrevista narrativa ou por meio de outra técnica de entrevista;
- A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que, durante a conversação, os integrantes são convidados a refletir e expressar suas opiniões sobre um determinado tema;
- O grupo de discussão pode ser submetido também a conclusões sobre as quais os componentes ainda não haviam pensado ou pelo menos ainda não haviam refletido nesse grau de abstração;
- O grupo pode retificar fatos distorcidos, posições extremistas ou visões que não transmitem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os componentes dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em relatos inventados. Nessa forma, é possível conceder um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados em grupo (WELLER, 2006).

No início do grupo de discussão, foram coletadas informações adicionais sobre os integrantes da pesquisa em questão. Cada participante preencheu um questionário que continha dados necessários para melhor compreensão e andamento da pesquisa. Segundo Weller (2006), o trabalho de campo exige não somente o domínio

metodológico e *meta-teórico* do tema, mas também um conhecimento sobre o meio pesquisado.

Existem alguns princípios para a condução do grupo de discussão direcionado ao pesquisador, citados pela autora:

- Estabelecer um contato recíproco com os entrevistados e proporcionar uma base de confiança mútua;
- Dirigir a pergunta ao grupo como um todo, e não a um integrante específico;
- Iniciar a discussão com uma pergunta vaga, que estimule a participação e interação entre os integrantes;
- Permitir que a organização ou ordenação das falas fique à cargo do grupo;
- Formular perguntas que gerem narrativas, e não a mera descrição de fatos. Deve-se evitar, portanto, as perguntas pautadas no por que das coisas e priorizar aquelas que perguntam pelo “como”;
- Fazer com que a discussão seja dirigida pelo grupo e que seus integrantes escolham a forma e os temas do debate;
- Intervir somente quando solicitado ou se perceber que é necessário lançar outra pergunta para manter a interação do grupo.

Após haver esgotamento da discussão do tema pelo grupo, o pesquisador iniciou o segundo momento, em que introduziu um novo questionamento para esclarecer dúvidas que surgiram durante o debate. Terminado esse momento, o investigador também dirige perguntas específicas ao grupo sobre temas que até então não haviam sido discutidos e que se mostram relevantes para o estudo.

A organização dos dados coletados iniciou com uma primeira fase denominada interpretação formulada e que compreende os aspectos citados abaixo:

- Divisão das falas por temas e subtemas ou passagens e subpassagens, apontando, por exemplo, se um tema foi iniciado pelo grupo ou se partiu de uma pergunta do moderador;
- Seleção das passagens centrais, também denominadas metáforas de foco;
- Seleção das passagens relevantes para a pesquisa;
- Transcrição da passagem inicial, das passagens de foco e daquelas relevantes para a pesquisa;
- Reconstrução da estrutura temática da passagem a ser analisado, que também poderá ser dividida em temas e subtemas (WELLER, 2006).

Em relação à coleta de dados da pesquisa, realizada através de técnicas de conversação coletiva, o grupo focal é a mais conhecida. O grupo de discussão é distinto do grupo focal tanto no que diz respeito ao papel do pesquisador como também em relação aos objetivos que deseja alcançar. O pesquisador no grupo de discussão tenta intervir o mínimo possível e, quando é necessário intervir, faz com que os participantes reflitam mais sobre determinado assunto e relatem experiências vividas por eles. Em relação ao objetivo principal do grupo de discussão, é obter dados para analisar o contexto ou o meio social dos entrevistados, assim como suas opiniões ou representações coletivas. Enfatiza-se que a opinião do grupo não é a junção de opiniões individuais e sim produto das interações coletivas. A participação é individual, mas as falas são produtos de interação mútua. Os integrantes da pesquisa pertencem a grupos com estruturas de vivências semelhantes.

3.2. Cenário da pesquisa

O campo empírico desta investigação foi o *Campus* de Araçuaí do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG- *Campus* Araçuaí). De acordo com o Projeto Pedagógico do IFMNG, vivemos em um país capitalista, industrializado e que necessita de mão de obra técnica e especializada, já que nossa sociedade vive constantes transformações e cada vez mais requer também profissionais competentes e qualificados, fator que aponta para a valorização dos cursos profissionalizantes. Assim, o ensino técnico de nível médio possui suas especificidades, dentre as quais destacamos a tarefa de formar profissionais éticos, humanizados e comprometidos em contribuir com as transformações do meio social, o que vai além da mera preparação técnica.

Conforme apresentado no Capítulo 2, no contexto do educacional brasileiro, a expansão dos Institutos federais contribuiu para o aumento da oferta de cursos técnicos no país, ampliando, conseqüentemente, a quantidade de profissionais com formação em nível técnico no mercado de trabalho. O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) é uma instituição de educação superior, básica e profissional, *pluricurricular*, *multicampi* e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica,

tendo o curso subsequente de técnico de Enfermagem ofertado no *campus* Araçuaí, Almenara e Januária.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n.º 11.892, mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas, junto com as novas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) de Almenara, Araçuaí, Arinos, Montes Claros e Pirapora, no plano de expansão do Governo Federal. Como Instituições já consolidadas, o CEFET Januária e a EAF de Salinas começaram a construir sua história na metade do século passado, como Escolas voltadas para os pobres e desfavorecidos, preferencialmente, o pequeno produtor rural, o mesmo propósito que deu origem a Rede Federal de Educação Profissional, em 1909, como Escolas de Aprendizes e Artífices, pelo então presidente Nilo Peçanha (BRASIL, 2008).

Mediante mudanças de ordem legal, ambas as Instituições, de origem Agrícola, sofreram alterações de nomenclaturas, passando de Escola Agrícola a Colégio Agrícola e, posteriormente, Escola Agrotécnica Federal, em 2002. Por meio do Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária (CEFET) Januária. Assim denominado até o advento da Lei 11.892, de 2008, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e tecnológica, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A área de abrangência do IFNMG é constituída de 173 municípios distribuídos em três mesorregiões (Norte e Noroeste de Minas e Vale do Jequitinhonha), ocupando uma área total de 209.262,579 km². A população total é de 2.824.613 habitantes, segundo o Censo Demográfico de 2011 (BRASIL, 2011). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais assume o compromisso de intervir nessas regiões, identificando os problemas e criando soluções tecnológicas para o desenvolvimento sustentável, com inclusão social (PACHECO, 2011). A proposta é formar profissionais capazes de se adequar às mudanças do mercado de trabalho e ir além do simples ensino de ofícios, com a articulação entre o ensino técnico e o científico.

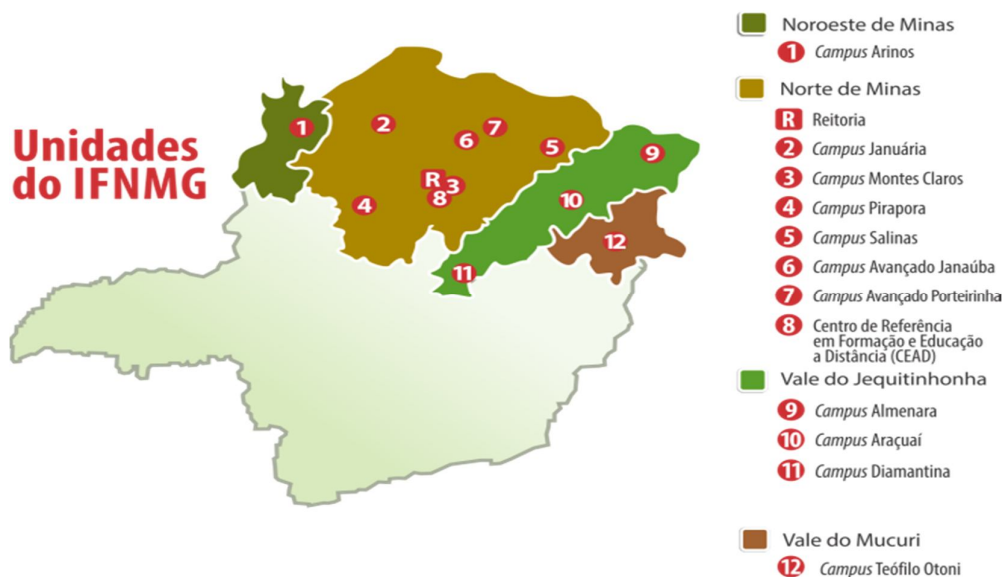


Figura 1. Distribuição dos Campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais.

Fonte: IFNMG, 2017.

O estudo foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG) *campus* Araçuaí. O município está localizado na região norte do estado de Minas Gerais. Sua população estimada em 2017 era de 37 361 habitantes. A cidade faz parte da Mesorregião do Jequitinhonha e da Microrregião de Araçuaí, tendo área de 2 235,696 km² e distanciando-se 678 km da capital mineira, Belo Horizonte. Vizinho dos municípios de Monte Belo, Jenipapo de Minas e Coronel Murta, Araçuaí se situa a 82km a Sul-Leste de Salinas; a maior cidade nos arredores.

O Vale do Jequitinhonha é caracterizado pelo aspecto contrastante da sua realidade. De um lado, a riqueza destacada pelas potencialidades do subsolo, promissor em recursos minerais, de seu patrimônio histórico e cultural, referência para Minas Gerais e para o Brasil, de seu artesanato diversificado e de seus múltiplos atrativos turísticos. De outro lado, o baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dessa região demonstra que ações que fortaleçam a Educação, Saúde e Infraestrutura são necessárias para a melhoria da qualidade de vida e bem-estar de sua população (IFNMG, 2017).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – *Campus* Araçuaí foi projetado no ano de 2007 quando, através do Edital de Chamada Pública MEC/SETEC n.º 001/2007, de 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação (MEC) acolheu propostas de apoio à implantação de 150 novas instituições

federais de educação tecnológica, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II.

A Prefeitura Municipal de Araçuaí, através do então Prefeito Sr. José Antônio Martins Santana, atendeu as condições estabelecidas no referido Edital e, em 30 de junho de 2007, encaminhou ao MEC a proposta de ações de apoio à implantação de unidade de ensino da Rede Federal de Educação Tecnológica na cidade de Araçuaí.

Inicialmente, o *Campus Araçuaí* era uma UNED (Unidade Descentralizada) pertencente ao antigo CEFET - Rio Pomba que, posteriormente, passou a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG) – cuja reitoria está sediada na cidade de Juiz de Fora.

O *Campus Araçuaí* teve sua pedra fundamental lançada em setembro de 2008, sendo criado oficialmente através da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Em 6 de janeiro de 2009, o *Campus Araçuaí* foi integrado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), de acordo com a Portaria MEC n.º 4, de 6 de janeiro de 2009. Em setembro de 2009, foi realizado o primeiro concurso público para corpo docente do IFNMG – *Campus Araçuaí* e, em janeiro de 2010, foi publicado o primeiro processo seletivo do IFNMG- *Campus Araçuaí*. Obteve autorização para funcionamento através da Portaria Ministerial n.º 111, do dia 29 de janeiro de 2010, e iniciou suas atividades pedagógicas no dia 8 de março de 2010.

A proposta do IFNMG – *Campus Araçuaí* é fortalecer a região na qual está inserido, compartilhando competências técnicas para a execução de projetos educacionais, apoiados na cultura do empreendedorismo e cooperativismo e em sintonia com os arranjos produtivos, culturais, sociais e ambientais de âmbito local e regional.

Atualmente, o *Campus* oferta cursos técnicos integrados nas áreas de Agrimensura, Agroecologia, Informática e Meio Ambiente. Na modalidade subsequente/concomitante, oferta os cursos técnico em Administração, técnico em Comércio e técnico em Manutenção e suporte de Informática, além do oferecimento do curso técnico de Enfermagem, na modalidade subsequente, no período noturno. Em nível superior de Tecnologia, o *campus* oferece o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Gestão Ambiental, Bacharelado em Administração e Engenharia Agrícola e Ambiental.



Figura 2: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- *Campus Araçuaí*.
Fonte: IFNMG, 2018.

A necessidade da Educação Profissional de Nível Técnico é inquestionável, a legislação determina que 50% das vagas serão destinadas a essa modalidade, conforme estabelece a Lei n.º 11.892/2008 que cria os Institutos Federais. O atendimento à exigência legal sustenta-se na concepção filosófica da formação técnica e no reconhecimento das carências desse tipo de formação, requerida por jovens e adultos da sociedade norte-mineira.

As orientações comuns, as diretrizes, as normas e os procedimentos a serem adotados nos Cursos Técnicos de Nível Médio, no âmbito do IFNMG, foram elaborados em processo de construção coletiva com a realização de reuniões, fóruns, seminários, discussões em grupo, alcançando um de seus objetivos: o Regulamento dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IFNMG. Esse Regulamento tem por finalidade padronizar e dinamizar o fluxo das ações administrativas e didático-pedagógicas a serem desenvolvidas nessa instituição. Os cursos ministrados no IFNMG têm entre seus princípios a liberdade e os ideais de solidariedade humana; e, por finalidades, o pleno desenvolvimento do discente, a sua formação para o exercício da cidadania e a sua preparação para o mundo do trabalho.

Os cursos contemplam um currículo amplo e integrado que abrange questões acerca de qual contexto social, político e econômico a habilitação profissional está inserida; como o curso se insere na realidade local; o que se propõe para a formação *omnilateral* dos discentes; o que propõe a legislação educacional para os cursos técnicos; qual o perfil dos discentes em relação aos conhecimentos e às habilidades requeridas pela formação.

A organização curricular dos cursos do IFNMG prevê a interdisciplinaridade, que visa estabelecer relações entre as disciplinas, tanto entre as de educação profissional e de educação básica, quanto entre as diversas experiências e saberes dos discentes e, assim, favorecer novas atitudes e posturas docentes de reciprocidade e diálogo para que resulte em aproximação, contextualização, interação e complementaridade alcançando assim a formação integral.

Os cursos são desenvolvidos por meio de atividades que propiciam a articulação entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, respeitando-se o princípio de indissociabilidade entre essa tríade, com o intuito de estimular o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade.

A História do curso técnico de Enfermagem do Instituto Federal Norte Minas Gerais – *campus* Araçuaí tem início no ano de 2010 com o ato de autorização de criação através da portaria IFNMG 009, de 22/01/2010.

A proposta do IFNMG – *Campus* Araçuaí, juntamente com o curso técnico de Enfermagem, é fortalecer a região na qual está inserido, compartilhando competências técnicas para a execução de projetos educacionais, apoiados na cultura do empreendedorismo e cooperativismo e em sintonia com os arranjos produtivos, culturais, sociais e ambientais de âmbito local e regional.

O curso Técnico em Enfermagem do IFNMG – *campus* Araçuaí tem como objetivo geral formar Técnicos em Enfermagem comprometidos com a saúde e qualidade de vida das pessoas, família e coletividade e que atuem na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, com autonomia, conhecimento técnico e científico e em consonância com os preceitos éticos e legais da profissão. Objetiva priorizar a integração do ensino ao exercício profissional, com vistas a sua melhor adequação à realidade vivenciada, rompendo com a dicotomia teoria/prática e seu contato com tecnologias atuais no processo de trabalho da área. Objetiva, ainda, o desenvolvimento de estratégias de ensino que possibilitem aproveitar conhecimentos e experiências anteriores, que correspondam com o perfil profissional de conclusão proposto, apresentando grande representatividade na região do município de Araçuaí.

Magalhães (2004) relata que instituição educativa é representação material e simbólica, vindo ao encontro da valorização do curso pela sociedade local. O curso técnico de Enfermagem foi criado através de consulta pública junto à sociedade Araçuaense, buscando atender aos anseios da região do município de Araçuaí (Vale

do Jequitinhonha), sendo implantado inicialmente no ano de 2010. A origem e função das instituições são necessariamente sociais, já que foram determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, posto que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade que está inserida (SAVIANI, 2007).

Paro (2002) relata que uma das formas de se iniciar o levantamento histórico da natureza do processo de produção escolar é estabelecer com exatidão a própria posição da escola no cenário global da sociedade. Dessa forma, o curso técnico de Enfermagem contribui para amenizar a carência desse profissional na região, inserindo no mercado anualmente uma média de 25 profissionais técnicos de Enfermagem.

O primeiro processo seletivo para ingressar no curso técnico de Enfermagem ocorreu no ano de 2010 e, nesse mesmo ano, iniciaram as aulas da primeira turma do curso, que eram ministradas por três professores. No ano seguinte, ocorreu o aumento do quadro de professores da Enfermagem através de concurso público, completando 07 docentes. Em relação à formação dos professores, atualmente o quadro é completo por uma doutoranda, cinco mestres e uma mestranda. Durante o período pesquisado, ocorreram três visitas técnicas na cidade de Diamantina-MG, em que os educandos vivenciam uma experiência de conhecer a estrutura física de uma faculdade federal que oferta o curso superior de Enfermagem e uma visita técnica na Hemodiálise do Hospital Santa Casa de Misericórdia e no Hemominas, na cidade de Montes Claros-MG.

O curso tem duração de 02 anos. Os educandos têm uma ampla matriz curricular para cumprir, incluindo estágios supervisionados que são realizados no hospital municipal da cidade, policlínica, ESFs, Ação Social e APAE. Nesses campos de estágio, os alunos desenvolvem suas habilidades técnicas e habilidades interpessoais. O estágio supervisionado é realizado de acordo resolução n.º 1, de 21 janeiro de 2004, que estabelece diretrizes nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional (BRASIL, 2004).

É desenvolvido anualmente um projeto de extensão continuado, Enfermagem de Portas Abertas, em que mensalmente é tratado um tema de relevância para ser trabalhado com a comunidade, reforçando a interação do curso com a sociedade local. No ano de 2018, foi implementado, como forma de processo avaliativo, o memorial do discente coordenado pelos professores de Enfermagem e pelo pedagogo do *campus*,

Gerson. Nesse memorial, o aluno relata pontos importantes da sua vida familiar, do seu cotidiano, sucessos alcançados e fracassos superados e o que pretende em relação ao curso que está realizando. É uma experiência bastante rica tanto para os discentes como para os docentes.

Entre 2010 e 2018, ingressaram no Curso Técnico de Enfermagem 305 alunos. Destes, 214 concluíram o curso, e a turma de 2018 finalizará em 2020. Para melhor entendimento, segue tabela abaixo com os dados:

TABELA 1 - Relação de vagas e ingressos/ano no IFNMG – *Campus Araçuaí*

| Ano | Vagas | Ingressos |
|---------------|--------------|------------------|
| 2010/1 | 40 | 40 |
| 2010/2 | 35 | 35 |
| 2011/2 | 40 | 40 |
| 2012 | Não houve | Não houve |
| 2013/1 | 40 | 40 |
| 2014/1 | 30 | 30 |
| 2015/1 | 30 | 30 |
| 2016/1 | 30 | 30 |
| 2017/1 | 30 | 30 |
| 2018/1 | 30 | 30 |
| Total | 305 | 305 |

Fonte: dados da secretaria de registros escolares do *Campus Araçuaí*/2018.

Conforme tabela acima, as quantidades de vagas e ingressos variaram ao longo do tempo, no entanto, em 2012, não houve ingressos devido à greve no *campus*. Diante da necessidade de superação dos problemas sociais e econômicos dessas regiões, o IFNMG busca a qualificação dos cidadãos para atuar nos diversos setores da economia, identificando os potenciais econômicos e culturais e capacitando a sociedade para adquirir os recursos necessários.

Pautando-se na relevância e nas características comuns desse território mineiro e na necessidade socioeconômica dessas mesorregiões, é possível afirmar que o curso técnico de Enfermagem IFNMG – *campus Araçuaí* conquistou, de maneira significativa, um espaço que o insere em uma região com grande diversidade e potencialidade produtiva, cultural e social, o que permitiu agregar condições favoráveis para responder rapidamente aos anseios da população da região.

A Educação Profissional ministrada alcança aqueles que já concluíram o Ensino Médio e busca viabilizar melhor qualificação para o exercício profissional e uma formação que propicie um permanente desenvolvimento. Desse modo, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio concebida na instituição está pautada

no estreito compromisso com o desenvolvimento de uma educação cidadã e integral, que alcance os diferentes grupos e espaços sociais e contribua para a construção de um país democrático com justiça social, como também para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.

Reforça-se a importância do curso técnico de Enfermagem em uma região fragilizada por investimentos, oportunizando o indivíduo de estudar e ter um curso que aumente a chance da sua empregabilidade no mercado de trabalho em um cenário de alta competitividade por um emprego.

3.3. Coleta dos dados

O Museu de Araçuaí foi o local escolhido para a realização da coleta dos dados, uma vez que se configura como um espaço neutro e que, portanto, permitiu que os(as) participantes se sentissem mais a vontade para narrar suas experiências avaliativas no curso de Enfermagem¹⁰. Após a confirmação da liberação do lugar para a realização do evento, entramos em contato com todos os indivíduos da amostra da pesquisa para comunicar o dia, a hora e o local do evento.

O museu de Araçuaí é uma associação sem fins lucrativos, responsável pela salvaguarda do acervo museológico. Uma instituição que promove ações, salvaguarda e divulgação de um rico acervo da História de Araçuaí e do Vale do Jequitinhonha, reunido ao longo dos últimos cinquenta anos por Lira Marques, artista de reconhecimento nacional, e Frei Chico, pesquisador da cultura e da religiosidade popular brasileira. A coleção foi transferida para o edifício em que hoje está instalado o Museu Araçuaí somente em 2010, quando o imóvel, localizado na Rua Floriano Peixoto, foi cedido pelo Sr. Clézoro Carmona para abrigar o acervo. Em agosto de 2010, o Museu Araçuaí foi inaugurado. O acervo foi organizado de forma a expor os ofícios característicos da região, de maneira a valorizar a vocação cultural regional. Nesse processo de reorganização, em 2014, o Instituto Fénix, uma ONG que atua na área de educação, pesquisa e assessoria, tornou-se o curador do museu,

¹⁰No momento de realizar a escolha do local, primeiramente havíamos pensado em realizar nas dependências do IFNMG-campus Araçuaí. Porém, em reunião de orientação, surgiu a ideia de escolhermos um lugar que evidenciasse um mínimo de neutralidade, já que no local de trabalho, os enfermeiros-docentes poderiam não se sentir a vontade para falar de suas experiências profissionais. Então, decidimos realizar a coleta de dados em um local importante para os(as) participantes, pela riqueza cultural e por ser um espaço social bastante representativo para a comunidade de Araçuaí e todo o Vale do Jequitinhonha.

representando-o juridicamente. Em 2016, Aline Sena Carmona, filha do proprietário do imóvel que atualmente abriga a coleção do Museu Araçuaí, passou a conciliar seu trabalho com a preservação e divulgação do museu, que foi reinaugurado em abril de 2017. Desde então, o Museu Araçuaí conta com uma programação cultural intensa: visitas guiadas, exposições temporárias, rodas de conversa, oficinas, eventos culturais e projetos como “Dandô: circuito de música Décio Marques” e “Boi na Rua”.

Entramos em contato com a diretora do museu para explicar e solicitar a liberação da coleta de dados da pesquisa, informando data, horário e quantidade de pessoas. Aproveitamos para encomendar um lanche na lanchonete do Museu para ser servido no final do grupo de discussão.

No dia da realização da coleta de dados, dia 2 de maio de 2019, às 16 horas, entramos em contato com todos os participantes, lembrando-os do nosso encontro no Museu. Chegamos ao local com uma hora de antecedência e aguardamos a chegada da pessoa responsável pela filmagem e depois dos colegas. Iniciamos o grupo de discussão apontando o tema da pesquisa que iríamos debater.

A escolha do Museu de Araçuaí foi uma escolha muito acertada para eternizar aquele momento de engrandecimento não só para a pesquisa, mas para a equipe de professores de Enfermagem que se prontificou a participar desse estudo.

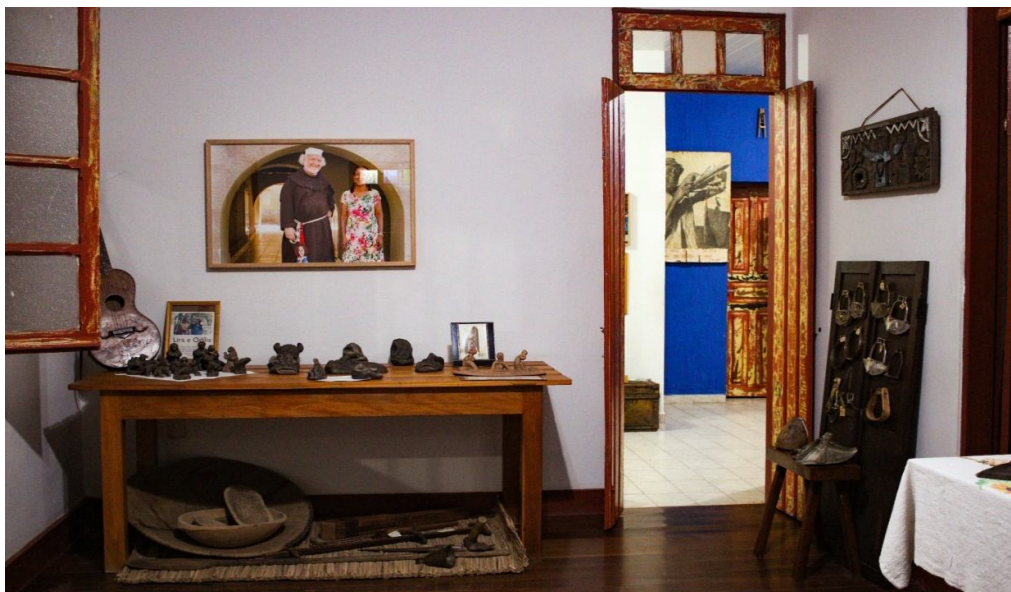


Figura 3: Frei Chico e Lira.

Fonte: Próprios autores.



Figura 4: **Sá Luiza.**

Fonte: **Próprios autores.**



Figura 5: **Dona Generina.**

Fontes: **Próprios autores.**

Ao encerrar o grupo de discussão, a equipe de professores do Curso Técnico de Enfermagem compreendeu a necessidade da discussão sobre a avaliação e a

importância, para o caminhar do curso, da implementação da avaliação transformadora. Essa construção é feita com momentos de debates como aquele que acabara de acontecer.

Quando o professor, juntamente com os estudantes, percorre o caminho formativo, assumem, portanto, o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; a avaliação como caráter formativo; o currículo integrado, a interdisciplinaridade e a politécnica como base da organização curricular.

3.4. Participantes do estudo

O estudo foi realizado na interlocução com um grupo de quatro professores/as do curso Técnico de enfermagem no IFNMG – *Campus Araçuaí*. As discussões do grupo foram filmadas por uma câmera profissional, em seguida, foram transcritas na íntegra para posterior análise.

O desenvolvimento do estudo respeitou as normas nacionais e internacionais de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, sendo o projeto encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, para apreciação e eventual aprovação, com o parecer substanciado número 3.325.688/2019. Foi encaminhado à instituição proponente para autorização por meio da assinatura do termo de concordância institucional (TCI). O estudo foi apresentado aos participantes, garantindo o anonimato, sigilo, privacidade, voluntariedade e, por fim, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias, sendo os questionamentos prontamente esclarecidos (BRASIL, 2012). Para ser garantir o anonimato dos participantes, optamos em identificar os enfermeiros docentes por nomes de pessoas importantes culturalmente da cidade de Araçuaí do Vale do Jequitinhonha (Frei Chico, Lira, Sá Luiza e Dona Generina).

CAPÍTULO 4

VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 4 – VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Neste capítulo, apresentamos os resultados do trabalho de campo realizado na interlocução com os docentes do curso de Enfermagem do IFNMG – *Campus Araçuaí*. Os resultados aqui apresentados e analisados são provenientes do grupo de discussão realizado no Museu de Araçuaí – metodologia por meio da qual se deu o processo de produção de dados empíricos para esta dissertação.

Enfataremos sobre a avaliação da aprendizagem na visão dos docentes do Curso Técnico de Enfermagem do IFNMG – *Campus Araçuaí*, a sua relevância na avaliação do conhecimento do discente, as dificuldades nesse processo, como se tornam professores, sua formação e as influências para a escolha dessa profissão. Também iremos descrever sobre a caracterização dos quatros participantes.

A escolha do local de estudo nos proporcionou uma maior aproximação com as riquezas e realidades do Vale. A amostra foi composta por quatro participantes devido ao fato de o Curso Técnico de Enfermagem do *Campus Araçuaí* possuir em seu quadro de professores apenas sete enfermeiros-docentes. Deste quantitativo, duas profissionais se encontram de licença maternidade e a outra docente pertencente a esse grupo é a autora desta dissertação.

4.1. Apresentação dos dados

Os(as) participantes deste estudo foram informados que, pelo princípio da confidencialidade, suas identidades seriam preservadas e, nesse sentido, seus nomes seriam substituídos por pseudônimos, tal como prevê o Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM. Desse modo, solicitamos aos participantes, já no início do grupo de discussão, que eles(as) escolhessem seus codinomes. Todos(as) escolheram nomes de personalidades importantes da cultura regional do Vale do Jequitinhonha. Acreditamos que essa escolha se deu em função de que os(as) participantes deste estudo estavam imbuídos de atmosfera cultural do Museu de Araçuaí. O quadro a seguir apresenta os codinomes escolhidos por cada participante, o sexo de cada um deles(as) e a formação/titulação acadêmica:

Quadro 2: **Codificação dos participantes das entrevistas**

| Ordem | Graduação | Titulação | Sexo | Codificação |
|----------------------|------------|-------------------------------|------|---------------|
| 1^a | Enfermeira | Mestre em Sociologia Política | F | Lira |
| 2^o | Enfermeira | Mestre em Sociologia Política | F | Dona Generina |
| 3^a | Enfermeiro | Mestre em Sociologia Política | M | Frei Chico |
| 4^a | Enfermeira | Mestre em Ensino em Saúde | F | Sá Luiza |

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A enfermeira que, no âmbito desta pesquisa, escolheu o pseudônimo de Lira, possui 31 anos de idade. É casada e possui mestrado em Sociologia Política. Atuou como enfermeira assistencial durante dois anos. Atua como docente há mais de oito anos no Curso Técnico de Enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Dona Generina, enfermeira, possui 32 anos de idade e é casada. Além de Enfermeira, possui mestrado em Sociologia Política. Atua como enfermeira docente em regime de dedicação exclusiva, ao longo de 9 anos, no Curso Técnico de Enfermagem no IFNMG.

Frei Chico possui 36 anos de idade e é casado. Além de enfermeiro, é mestre em Sociologia Política. Atuou como professor de Curso técnico privado e como enfermeiro assistencial ao longo de dois anos. Atua como enfermeiro docente em regime de dedicação exclusiva do Curso Técnico de Enfermagem, ao longo de oito anos, no IFNMG.

Sá Luiza também possui 36 anos de idade e é casada. Possui graduação no curso de Licenciatura em Letras Português, além de mestrado em Ensino e Saúde (ENSA). Atuou como enfermeira assistencial durante sete anos e também como professora de ensino básico (Fundamental e Médio), além de atuar como docente em cursinhos preparatórios para concurso, pré-vestibulares e na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, atua como enfermeira docente em regime de dedicação exclusiva no Curso Técnico de Enfermagem do IFNMG.

Após essa breve exposição dos(as) participantes da pesquisa, passamos a descrever as principais categorias de análise deste estudo. A partir dos dados produzidos junto aos participantes do grupo de discussão, emergiram categorias de análise durante o processo de organização dos dados. Nas primeiras análises: i)

processo inicial de identificação com a docência, ser professor; ii) identificação dos alunos do curso técnico de Enfermagem e as dificuldades encontradas na realização do processo avaliativo; iii) visão dos enfermeiros docentes sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

4.2. Processo inicial de identificação com a docência, ser professor e torna-se professor

Discutiremos sobre o processo pelo qual os enfermeiros que atuam na docência do Curso Técnico de Enfermagem se tornaram professores. As identidades iniciam com uma fase inovadora na vida dos participantes do grupo de discussão, sendo sua origem derivada de um passado histórico, em que a docência é percebida pela sociedade como alguém que professa saberes ao ensinar a alguém. Como toda e qualquer atividade profissional, passa por etapas de construção. O docente tem um contato direto com os discentes, num processo contínuo, construindo e reconstruindo a sua própria identidade, e esse processo tem início no decorrer de sua formação (FURLANETTO, 2012). Trata-se de um processo que se dá em níveis subsequentes que perpassam toda a trajetória profissional. Segundo Abrahão (2012):

A identidade profissional docente é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional dos professores, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, quanto no que se refere ao trabalho concreto (ABRAHÃO, 2012, p. 84).

A identidade é vista de maneira singular, estando profundamente relacionado com a história de vida individual de cada pessoa, associada à bagagem cultural de cada enfermeiro(a) docente, devido ao entendimento da diferença profissional e individual (EBISUI, 2004). Em seus estudos, Fernandes e Souza (2007) afirmam que o professor pode escolher a profissão por diversos motivos, tais como: pelo desejo pessoal, por exemplos familiares e por vocação divina.

A Enfermagem é uma profissão que visa acompanhar, atender, pesquisar e educar. O profissional da Enfermagem pode atuar em processos educacionais, visto que educação é uma função do profissional enfermeiro na sua atividade laboral, não apenas na educação em saúde, mas também a formação de novos trabalhadores de

saúde que, além de aspectos técnicos e científicos, precisam compreender a proporção do seu fazer, o comprometimento e a responsabilidade que constituem o cuidar de outros indivíduos (DUARTE; LUNARDI; BARLEM, 2015).

As falas pessoais dos docentes entrevistados foram construídas a partir dos seus relatos da trajetória de vida até se tornarem docentes do Curso Técnico de Enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Por meio deste estudo, é possível evidenciar que a influência da família, professores e amigos que atuavam no campo da educação contribuíram de forma direta na escolha da docência conforme relatam os enfermeiros docentes:

(...) Eu sou filho de professora, minha mãe é aposentada. Agora, recentemente, eu tinha um gosto pelo processo do ensino-aprendizagem desde que eu era criança (Frei Chico, 02 de maio de 2019).

(...) Quando a gente é filho de professor, eu sou como Frei Chico; eu também sou filha de professor, a gente vê as dificuldades da profissão, a pouca valorização então talvez não é uma carreira que a gente queira seguir de fato, mas acaba que o destino é que resolve. Assim, dentro das oportunidades, para quem é formado em Enfermagem, dar aula no instituto ainda é uma das melhores possibilidades. Aí, a partir de 2011, fui me encantando e gostando desse negócio de ser docente, é isso (Lira, 02 de maio de 2019).

Alguns enfermeiros tiveram a oportunidade de fazer estágio extracurricular e ajudavam professores nas suas atividades docentes. Sendo assim, à medida que os participantes se interessavam pelos saberes nos campos da Enfermagem, aumentava o interesse em ser professor. Frei Chico teve o conhecimento do concurso através de outras enfermeiras que já eram professoras no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

(...) Além de ajudar os professores na montagem das aulas, preparar sala para aula de curso de nutrição, dos outros cursos e a da Enfermagem, também eu tinha um contato muito próximo com os professores. Então, eu comecei a gostar disso. Na minha cabeça, eu queria ser professor igual fulano. Quando cheguei aqui, eu queria dar aula; aí tinha um curso técnico aqui. Eu entrei nesse curso técnico e ficava dando aula à noite e tal. Aí, quando conheci Francisca, Fábio e Telma, fiquei sabendo da existência do IF. Falei: nossa, eu quero trabalhar com isso, se eu pudesse trabalhar só dando aula eu ia ser muito mais feliz que era a parte da história que eu mais gostava. Aí teve concurso para o Instituto de Almenara, eu fiz e passei, fui pra lá em 2010. Estou nessa vida aí, passamos em 2010 e fomos chamados em 2011 (Frei Chico, 02 de maio de 2019).

Alguns enfermeiros não tinham o interesse inicial de se tornarem professores, mas passaram a se interessar pela docência devido ao fato de tentarem o concurso público para o cargo de professor. E, após iniciarem as atividades como professores,

todos se identificaram com a profissão. Esse é o caso de Dona Generina e Lira, que afirmam que a docência se configurou como uma atividade profissional após tomarem ciência do concurso para o IFNMG:

(...) Eu nunca pensei em ser professora na verdade. Logo quando eu formei, eu prestei o concurso, em 2009, e consegui ser classificada e aprovada. Em janeiro de 2010, eu fui chamada para ser professora, então, assim, não pensei, mas hoje gosto bastante. Então, eu só trabalhei como professora, não trabalhei na assistência e gosto muito de ser professora (Dona Generina, 02 de maio de 2019).

(..) Nunca tinha pensado em dar aula. Não de faculdade; pensei que ia ser enfermeira do programa Saúde da Família, alguma coisa nesse sentindo. Mas eu sou de Januária, onde os primeiros Institutos Federais nasceram. E já é conhecida a questão do plano de carreira, da possibilidade de um emprego melhor trabalhando no Instituto. Aí, um pouco antes de formar, eu fiz a prova. Fiquei classificada, mas não fui chamada. Aí, antes de ser chamada, passei em um concurso da área militar. Fiquei trabalhando um ano e pouco como enfermeira mesmo no hospital, bem assistencial. Em julho de 2011, eu fui chamada aqui para o Instituto. (Lira, 02 de maio de 2019).

Diferentemente dos demais participantes, Sá Luiza, desde o ensino médio, já tinha o desejo de ser professora. Queria algum curso na área de licenciatura, mas não teve apoio da família, que afirmava que ela não teria um bom salário, dentre outros motivos, como ela relata:

(...) Quando terminei o ensino médio, eu já tinha certeza que eu queria dar aula. Eu tinha certeza absoluta. Na verdade, antes de terminar o ensino médio, eu já sabia que queria dar aula. Isso era uma coisa que há muito tempo já estava dentro de mim. Assim, quando eu pensava, olhava o molde dos cursos pra escolher o vestibular. Eu só pensava em alguma licenciatura; era algo que me dava muito prazer. Assim, desde a época de escola, eu adorava apresentar trabalho. Eu não tive muito apoio ao fazer licenciatura. As pessoas falavam: ah, você vai morrer de fome e nunca vai ganhar dinheiro com isso. Mexe com esse trem, não; e não sei o quê. Então eu acabei, na época tinha vestibular seriado e o vestibular tradicional. Prestei o vestibular, não lembro qual foi, mas eu prestei para Direito e o outro Letras, que era o que eu queria de fato fazer. Direito era a concessão para as pessoas não me encherem o saco. E aí, eu comecei o curso de Letras, assim, muito feliz. O curso me completava bastante; eu já sabia que era aquilo que eu queria mesmo fazer na vida. O curso de Direito era extremamente difícil, maçante; era uma coisa que eu fazia com muito sofrimento (Sá Luiza, 02 de maio de 2019).

Para o conjunto de enfermeiros docentes que participaram de nosso estudo, os principais motivadores da escolha pela profissão de professor são: as influências familiares e de professores com os quais os enfermeiros docentes se relacionaram durante a graduação são aspectos que contribuíram de forma positiva para essa escolha. Contudo, não podemos deixar de citar que, nesse processo, também tem as

influências negativas, como a família de alguns dos participantes que relatam que as suas mães que eram docentes afirmam que não era uma profissão valorizada. A Enfermagem capacita o profissional para atuar na área técnica, biomédica e assistencial, mas a docência também faz parte da escolha de alguns enfermeiros devidos a vários fatores que iremos citar ao longo desta discussão.

A escolha por uma profissão faz com que o indivíduo requeira conhecimento suficiente sobre ela. Mesmo não sendo possível conhecer de maneira exata o caminho que se escolheu como profissão, é o primeiro passo, porque quanto mais informações se têm sobre a profissão, maior a chance de satisfação com a opção escolhida para atuar.

A construção da identidade profissional docente é marcada pelos exemplos dos seus professores ainda quando estudante, sendo um processo processual vivenciado de modo específico por cada indivíduo. Fernandes e Souza (2017) relatam que, mesmo os professores procurando uma maior conhecimento sobre o processo de didática, mantendo atualizados através da formação continuada nos processos de ensino e aprendizagem, ainda existe uma forte prevalência das experiências obtidas, através de seus mestres, como discentes.

As experiências vividas em salas de aulas, nas atuações como profissional, colaboram positivamente para a atuação de docente (RODRIGUES, MENDES-SOBINHOS; 2008). Assim, é relatado pelos professores nessa pesquisa a relação próxima com os discentes devido ao Curso Técnico de Enfermagem ter uma grande carga horária de estágio, fazendo com que essa experiência contribua positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Devido aos salários baixos colaborarem negativamente para o desenvolvimento do profissional, obriga-o a duplas jornadas de trabalho como forma de complementar a renda, dificultando o seu acesso a novas tecnologias voltadas para a educação. A desvalorização social do professor está relacionada ao salário baixo. A valorização social é relevante não somente para a autoestima do docente, mas para a valorização da profissão, que é necessária para a formação de todos os outros profissionais (SANTOS; 2015). Cericato (2016) ressalta que a desvalorização do professor está relacionada com a importância atribuída pela sociedade à educação.

A desvalorização docente é devido, também, ao baixo status social e profissional, ausência de recurso material, as más condições de trabalho, falta de profissionalismo, dentre outros (LIBÂNEO, 2010, p. 25).

4.3. Identificação dos educandos do Curso Técnico de Enfermagem e as dificuldades encontradas na realização do processo avaliativo

Discutiremos sobre o perfil dos discentes que estudam no Curso Técnico de Enfermagem do IFNMG – *Campus Araçuaí*. A diversidade de cultura, classe social e idade são fatores que influenciam os docentes na hora de elaboração da prova, aulas, atividades e seminários para avaliar a aprendizagem do discente. Os professores afirmam que a falta de capacitação também é um dificultador.

Dias et al, (2013), em estudo no qual traçaram o perfil sociodemográfico dos discentes, bem como seus anseios e perspectivas para o Curso Técnico em Enfermagem, identificaram que as práticas educativas devem ser permeadas pelo contexto de vida dos discentes. É eminente a necessidade de ingressar no mercado de trabalho com uma formação de qualidade em Enfermagem. Cabe lembrar que esta não deve ser o foco da formação do profissional em Enfermagem que ainda hoje tem forte predominância na instituição hospitalar curativa.

Selecionamos algumas falas dos participantes para representar esta unidade temática, que aborda os perfis dos discentes do Curso Técnico de Enfermagem devido à diversidade dos mesmos. A maioria é da região de Araçuaí, que apresenta uma diversidade cultural muito ampla na constituição de sua população:

(...) Eu acredito que grande parte dos nossos alunos não é, de fato, de Araçuaí. Já é uma realidade do curso: eles vêm da região toda, vem de Itinga, Coronel Murta, Virgem da Lapa. Eles vêm de todo lugar. Com relação, acho que a classe econômica, a gente pode dizer que é de uma classe mais baixa – que até vê no curso uma possibilidade de melhora de trazer emprego. Eu acho que, dentro dos cursos ofertados pelo Instituto, é o que mais tem essa empregabilidade. Essa ideia de que saindo de lá vai ter um emprego é até o curso técnico de Enfermagem (Lira, 02 de maio de 2019).

(...) É um perfil muito particular, pois à noite a classe trabalhadora, mesmo o pessoal que rala o dia inteiro, vai fazer o curso (Frei Chico, 02 de maio de 2019).

(...) Porque eu acho que, aqui, em Araçuaí, a gente tem uma peculiaridade muito interessante que, assim, de todos os lugares que eu já passei, eu nunca vi um lugar que tivesse um material humano tão rico como Araçuaí. Eu acho que isso se reflete muito na nossa sala de aula: diversidade de comunidades, culturas, de bandeiras, de etnias, de sonhos, de histórias. Para mim, foi uma das experiências mais ricas que eu tive e estou tendo na minha vida. Foi a possibilidade de ter contato com a população de Araçuaí através da representatividade dos nossos alunos em sala de aula, sabe? Me fez crescer muito como ser humano. Eu acho que o tipo de aluno que a gente tem é único

de todos na face da terra; isso é fantástico, sabe? A gente tem tudo quanto é indivíduo dentro daquela sala de aula é um universo, graças a Deus, muito diverso; muito amplo (Sá Luiza, 02 de maio de 2019).

Os docentes do Curso Técnico de Enfermagem têm buscado se adaptar às diversidades culturais que têm encontrado nas salas de aulas. Os professores afirmam em seus relatos sobre a competência cultural, a capacidade de compreender as diferenças culturais dos discentes, pois é uma forma de contribuir diretamente no modo de transmitir o conhecimento e como eles irão prestar assistência ao paciente.

A diversidade cultural é um assunto que segue o movimento mundial pela educação dos educandos, seguindo uma ação política, cultural, social e pedagógica (BRASIL, 2007; SECAD, 2008).

Os nossos alunos são da classe trabalhadora, majoritariamente. Mas não apenas: eu consigo perceber muita diversidade ali dentro. Agora, inclusive, de uns anos pra cá, eu tenho percebido um movimento crescente dos alunos que terminam o ensino médio. Não saem imediatamente para fazer faculdade fora e ficam fazendo o técnico de Enfermagem com a gente. Então, tem aparecido um pessoal mais jovem, de 30 a 40 anos agora a gente pega uma galinha de 17 estudando com um de 40, a gente pega um pessoal da comunidade indígena estudando com uma outra pessoa ali mais da elite, sabe? (Sá Luiza, 02 de maio de 2019).

A grande dificuldade dos enfermeiros docentes está relacionada com o elaborar uma prova para uma sala tão eclética, qual o conteúdo é relevante para ministrar aula, qual a melhor maneira de avaliar a aprendizagem do discente (prova oral ou escrita). Sadaujita, Rocha e Giordani (2018), ao revisarem estudos sobre a avaliação afirmam:

Os principais desafios apontados nos estudos analisados foram a dificuldade do enfermeiro professor em reelaborar suas metodologias de ensino; dificuldade em trabalhar com o currículo integrado ao invés do currículo tradicional; dificuldade em incentivar/estimular o pensamento complexo do aluno, dificuldade do professor em implementar as três teorias-metodológicas e a dificuldade em definir qual(is) tipo(s) de aprendizagem é(são) mais vantajoso(s) para os alunos (SADAFUJITA; ROCHA; GIORDANI, 2018).

Os docentes, de maneira geral, enfrentam dificuldades e pressões para a realização do seu trabalho diário (BOAS, 2006). Eles relatam que têm como dificultador as condições de trabalho. As principais dificuldades relatadas pelos docentes enfermeiros participantes deste estudo foram reelaborar seus métodos de ensino; dificuldade em trabalhar com o currículo integrado ao invés do currículo tradicional; dificuldade em incentivar/estimular o pensamento crítico do discente. (SADAFUJITA; ROCHA; GIORDANI, 2018).

Os enfermeiros participantes de nosso estudo, assim como apontam Sadafujita, Rocha e Giordani (2018), afirmam que essas dificuldades que eles encontram em suas trajetórias na docência estão relacionadas com a falta de conhecimento pedagógico devido ao fato de o curso ser para a formação de bacharéis, que tem base em uma formação para atuar na área assistencial, não possuindo disciplinas específicas para área da educação. As dificuldades vão surgindo no decorrer da nova atividade de professor e vão sendo sanadas com as experiências que vão adquirindo e com a troca de saberes entre os docentes em seus encontros.

(...) Eu tenho dificuldades, às vezes, de colocar para o aluno um conteúdo que seja mais relevante (Frei Chico, 02 de maio de 2019).

(...) Uma dificuldade que acho que melhorou um pouco, na medida em que foram entrando pessoas mais novas no curso, é que quando a gente aplicava essa avaliação formal por escrito, eles tinham dificuldades de compreender o que a gente estava perguntando (Lira, 02 de maio de 2019).

(...) Eles têm muito essa dificuldade de compreender quando a gente dá esse instrumento formal, essa prova por escrito. Na prática, eu acho que a dificuldade é porque eles ainda têm muito a presença do professor do lado deles, apesar de cotidiana. Isso os deixa ansiosos, eles tremem. Eles esquecem tudo que era pra fazer. Eu não sei mais nem como segurar uma seringa; só porque você encostou aqui do meu lado e aí, se eu não estou vendo, como vou avaliar sem estar presente o tempo todo? Eu acho que é isso! (Lira, 02 de maio de 2019).

(...) Minha maior dificuldade é a questão da massificação que a gente não conseguiu superar ainda. A gente bota um macaco e um jabuti e a avaliação é subir em cima de uma árvore. Então, obviamente as habilidades são infinitamente inversas – e o jabuti não é, intelectualmente, inferior ao macaco por causa disso. É porque são habilidades diversas e isso é louvável. Nós não temos que ter as mesmas habilidades, se não o mundo seria chatíssimo. É legal que tenhamos habilidades diferentes. A gente se dá bem em coisas diferentes e a gente não faz isso em processo formativo nenhum de escola nenhuma. A gente bota os macacos e os jabutis, todo mundo, para fazer a mesma prova sem levar em conta quais são as habilidades desse indivíduo. Tem gente que tem mais habilidade em falar de se expressar; tem gente que tem mais habilidade em escrever; tem gente que tem mais habilidade técnica. Não existe esse ser humano que dá conta de todas as habilidades e a gente bota um instrumento de avaliação, ali, na mesa e todo mundo tem que se dar bem naquele instrumento independente das peculiaridades de cada um, isso eu tenho extrema dificuldade. Eu acho muito difícil, muito triste, porque não leva em conta o capital cultural. Aquela coisa lá do Bordieu. Eu acho que isso é uma injustiça social tremenda. A gente coloca uma pessoa que estudou em turmas multisseriadas, sabe? Ali, em uma comunidade rural, a gente coloca na turma de técnico do lado de quem estudou no Nazaré a vida toda, e a gente quer que essas duas pessoas têm o mesmo rendimento. E afere pelo mesmo instrumento avaliativo. A gente ainda senta no alto da nossa arrogância, eu também faço isso muito: nossa, fulano de tal não aprende; não rende. Mas a gente não tem condições de perceber a história de ensino aprendizagem de fulano e a história de ensino aprendizagem de Beltrano, que são pessoas extremamente diferentes; com habilidades completamente diferentes. (Sá Luiza, 02 de maio de 2019)

Tardiff (2002) afirma que os professores possuem saberes provenientes de alguns conhecimentos sobre educação e também sobre técnicas pedagógicas por meio dos saberes da formação profissional. Também pelos saberes das disciplinas, que são voltadas para a construção do conhecimento e assim colaboram para que o professor consiga ensinar aos educandos, saberes curriculares ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar e saberes das experiências que contribuem positivamente para o ensino e aprendizagem.

O autor afirma que mesmo o profissional que não fez o curso de licenciatura consegue atuar como professor devido aos seus saberes profissionais, os conhecimentos adquiridos no seu curso de origem, dentre outros fatores.

Os saberes que os profissionais possuem com a história da vida, os saberes adquiridos na atuação profissional contribuem para construir o alicerce para a função da docência. O docente afirma que sua experiência profissional contribui positivamente para a transmissão do saber aos seus alunos do curso técnico de Enfermagem.

(...) Minha experiência de enfermeiro assistencial contribui para minha atuação de professor nas aulas práticas e nos exemplos que eu relato em sala de aula (Frei Chico, 02 de maio de 2019).

Alguns enfermeiros afirmam sentir dificuldade em relação à avaliação da aprendizagem devido ao fato de ter em uma sala cerca de 35 alunos, todos diferentes e ele, como professor, tem que acertar um método de avaliar o processo de ensino-aprendizagem que seja adequado para todos para não ser injusto com nenhum aluno.

Em uma sala de 35 alunos, você sabe a peculiaridade de cada aluno, trabalhar um processo avaliativo para cada aluno, saber as habilidades que você vai avaliar em cada um é muito complexo (Dona Generina, 02 de maio de 2019).

O que do conhecimento de Enfermagem eu acho que o aluno tem de saber? O que o mercado acha? O que ele próprio acha? Como fica isso? Eu acho que é muito desafiadora essa avaliação (Lira, 02 de maio de 2019).

O papel de docente é realizada em três fases distintas: planejamento, ação em sala de aula e reflexão dessa ação. No primeiro momento, é necessário serem decididos os objetivos, conteúdos e metodologias a serem usados na sala de aula. No segundo momento, tem-se a aula propriamente dinâmica, dialogada ou usando

métodos de metodologia ativa. Em um último momento, deve ser feita uma reflexão sobre como a aula já ministrada, deve-se avaliar se a aula foi bem planejada, qual foi o nível de aproveitamento e o que deve ser destacado para os próximos planejamentos. Cada um desses momentos é permeado por anseios, dificuldades e desafios específicos que se fazem presentes, de alguma maneira, em cada nova aula. O processo de avaliação é algo complexo para o professor, pois ele tem de saber elaborar uma boa prova, pois ela está avaliando tanto o professor como o discente.

O processo de avaliação é bastante complexo para o professor, pois ele tem que ser justo com todos os estudantes. Dona Generina até faz um comentário em relação à aprovação e à reprovação, sendo de responsabilidade tanto do docente quanto do discente para conseguir avançar no curso.

O processo de avaliação é muito difícil principalmente por isso, pelas trajetórias que os alunos tiveram até chegar na gente. Aí, a gente pensa que ser professor prova bastante, é muito rígido. É o aluno que não está conseguindo aprender porque o professor está sendo muito rígido. Se o professor aprova todo mundo, ele está sendo mais maleável (Dona Generina, 02 de maio de 2019.)

Segundo Luckesi (2011), o processo de avaliação é algo voltado mais para examinar o aluno do que avaliar, é um método classificatório e seletivo que tem como finalidade verificar e compreender se o discente conseguiu aprender o conteúdo, quais as dificuldades ele deve aprender e quais as estratégias para tentar ajudá-lo superar antes de avançar com a matéria. A avaliação da aprendizagem é feita por meio de provas. **Significado de prova**

4.4. Visão dos enfermeiros docentes sobre o processo de avaliação da aprendizagem

A avaliação do ensino e aprendizagem é um exercício do dia a dia do professor. A aprendizagem é compreendida como um processo complexo de modificações de comportamento, incluindo não somente as questões cognitivas do saber, mas também as competências do saber-fazer e atitude de como saber-ser e saber-conviver, todos relacionados entre si (KURCGANT; CIAMPONE; VANDA FELLI, 2001).

Para que a aprendizagem aconteça, é essencial a utilização de vários métodos. Portanto, deve-se incentivar a troca de saber, o diálogo horizontal e em equipe, a

integração dos saberes, da inovação, da flexibilidade, da adaptação, da proposição de erros, do respeito à individualidade e ao pensamento crítico (SAUPE, 1996).

Sá Luiza afirma que há diversas maneiras de se avaliar um aluno e que, no curso técnico de Enfermagem, não se discute sobre processo de avaliação. É percebida a necessidade de se ter um capacitação para esses profissionais que atuam como docentes da área técnica sobre o processo de ensino e aprendizagem, como é feito nos curso de graduação, a cada seis meses. Os profissionais também deveriam fazer uma pós-graduação sobre didática do ensino superior que colabora muito para o desenvolvimento de algumas técnicas relevantes para a atuação como professor.

(...) Eu entendo que existem diversos tipos de avaliação e eu entendo que o curso técnico de Enfermagem, apesar de nunca ter discutido isso de maneira formal, colocando no papel, mas eu VOU PUXAR A BRASA PARA NOSSA SARDINHA! Eu acho que é um curso ali que consegue fazer uma avaliação mais ampla do aluno de todos os cursos que tem naquela Instituição (Sá Luiza, 02 de maio de 2019).

Os enfermeiros docentes utilizam diversos instrumentos de verificação para avaliar o aluno, como provas teóricas, provas práticas (individuais e em dupla), atividades avaliativas, seminários, como afirmam Lira em sua fala:

(...) No começo dos modos tradicionais prova teórica, prova prática, seminário, avaliação em dupla, memorial. Além disso, uma vez por semestre, a gente senta, preenche uma ficha de aquisição de habilidade do estágio pra ter uma avaliação do estágio, no caso (Lira, 02 de maio de 2019).

Tardif (2002) afirma a existência de quatro pilares diferentes sobre os saberes implicados no exercício do professor, que são os saberes da formação do docente (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por fim, os saberes experienciais.

A avaliação formativa ou contínua é indicada para a avaliação da prática de examinar a aprendizagem por meio dos exercícios realizados em sala de aula: produções, comentários, apresentações, criações e trabalhos em grupos. Na avaliação somática, é realizada a avaliação do discente na maneira tradicional. Na avaliação holística, o ato de avaliar está voltado para a produção de cada aluno em sala de aula. A avaliação global consiste em avaliar o discente através dos critérios da instituição (SANTOS; 2016).

A avaliação do processo ensino-aprendizagem possui três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

A avaliação diagnóstica tem como finalidade diagnosticar, verificar e levantar os pontos fracos e fortes do discente em determinada área de conhecimento.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser realizada de forma contínua nas instituições de ensino com o objetivo de diagnosticar a situação do ensino e aprendizagem dos discentes em relação à programação do ano letivo. A avaliação exerce papel essencial para a educação, pois fornece informações para que os professores e alunos conheçam os pontos fortes e fracos do processo de ensino-aprendizagem.

Selecionamos algumas falas dos participantes para representar esta unidade temática, que aborda a concepção dos enfermeiros docentes sobre o processo de avaliação da aprendizagem:

(...) A gente consegue avaliar o nosso aluno de maneira muito global, a gente segue instrumentos muitos tradicionais e arcaicos, segue, podia melhorar? Podia, mas paralelo a isso a gente consegue fazer outro tipo de avaliação muito mais abrangente e existe um acordo que, embora não formal, a gente consegue fazer bem e de sentar e falar assim: oh, fulano de tal não se sai muito bem em prova teórica, mas é ótimo de técnica. Fulano de tal está meio capenga em técnica e teórico, mas você já viu o equilíbrio emocional que ele tem? Tem futuro! Dá para investir! Eu acho que isso, assim, implicitamente, embora a gente não tenha o conhecimento teórico do que a gente está fazendo, mas na prática a gente consegue fazer bem uma avaliação (Sá Luiza, 02 de maio de 2019).

(...) A gente acaba conseguindo identificar aqueles que têm mais dificuldade daqueles que não tem e consegue, às vezes, até entender a história deles. Participar da história deles. É muito legal (Lira, 02 de maio de 2019). Avaliação, no curso técnico, é essa avaliação crítica, dessa formação integral do aluno, para que ele tenha uma visão integral do paciente. Porque se ele apenas é uma avaliação crítica, essa questão de pensar no que está fazendo é um aluno que vai saber atuar em diversas situações. Se souber a técnica, se ele tiver em outra situação, ele não vai saber agir naquele momento. Então, assim, a visão humanística, a formação cidadã.. É isso, essa visão integral do paciente (Dona Generina, 02 de maio de 2019).

A formação facilita o conhecimento de normas simples e práticas que podem ser naturalmente incorporadas ao cotidiano. Decorrem também de aplicação das avaliações e reduz, assim, o desconhecimento sobre o tema. O professor, ao elaborar a atividade avaliativa, não pode prescindir de quaisquer das cinco etapas, pois deve sempre ser respeitoso, oportuno, descritivo, assertivo e específico (MONTES; RODRIGUES; AZEVEDO, 2019).

A avaliação dos processos de ensino-aprendizagem precisa ser (re) pensada e (re) configurada para formar um profissional apto e um indivíduo consciente (SOUZA, 2005).

De acordo com Orosco; Scheide (2008), vários docentes procuram adquirir conhecimentos pedagógicos após terem iniciado as atividades na docência, normalmente por meio de especializações que possibilitam uma qualificação voltada para a área de ensino. Antes da imersão nesse universo do magistério, a sua prática do professor se fundamenta no método tradicional.

A prática pedagógica do profissional enfermeiro possibilita o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas do discente, devido ao meio social em que vive, tendo em vista que ela é obtida e passa por constantes aperfeiçoamentos no decorrer do seu processo de formação. A construção do conhecimento se dá em ambas os polos das formações, quando docente e discente são capazes de remodelar o saber (RIBEIRO *et al.*, 2018).

De nada adianta apenas o docente perceber as dificuldades ou o que o discente aprendeu. O discente é um indivíduo do processo de avaliação, deve ter consciência e reconhecer seus problemas de aprendizagem, erros e acertos e trocar informações com o docente, para que, em conjunto, possa então ensinar com base no processo de aprendizagem. Cada um dos fundamentos do tripé tem uma finalidade estabelecida, sendo que a falta de um desses elementos descaracteriza a avaliação (FRIAS; TAKAHASHI, 2002).

Selecionamos algumas falas dos participantes do grupo de discussão para representar esta unidade temática, que versa sobre a formação relativa ao processo de avaliação da aprendizagem dos educandos:

Não. Todo início de ano tem um encontro pedagógico que é promovido pelo Instituto; aí fala, mas fala de uma forma muito assim (Dona Generina, 02 de maio de 2019).

Nunca foi promovido um curso para debater sobre avaliação. Tem as normativas que nós seguimos, mas discussão mesmo não tem (Dona Generina, 02 de maio de 2019).

Grande parte de nós tem a formação como bacharel; a gente não tem licenciatura. Não tem didática não, sabe? Na verdade, a gente vai aprendendo com a prática, porque curso, sobre isso um roteiro, um norte, a gente não tem. A gente vai fazendo o que o grupo acha que está certo, mas baseadas nas normativas que a escola determina (Lira, 02 de maio de 2019).

Nós vamos aprendendo, batendo a cabeça, vendo o que está dando mais certo e o que não dá (Lira, 02 de maio de 2019).

O Destino quis que eu me casasse com uma pedagoga. Eu aproveito para tirar... não é tirar dúvida. Para pegar uma luz de alguma coisa, sempre me faz falta, às vezes, fazer uma capacitação voltada especificamente para a área pedagógica (Frei Chico, 02 de maio de 2019).

Eu acho que teria que ter um acompanhamento pedagógico que estimulasse uma reflexão na gente sobre as práticas de avaliação que nós praticamos. A prática que nós desenvolvemos é triste, né? Sobre o tipo de avaliação que nós praticamos. (Lira, 02 de maio de 2019)

Porque não tem. Aí, vem um curso que fala... deveria ser, assim... é legal, assim, mas como aplicar? Como vou fazer isso todo dia? Quando eu vou dar prova? Como é que vai ser? Não tem! (Dona Generina, 02 de maio de 2019)

É eu me lembrei do curso de metodologias ativas. Eles [os formadores] abordaram questões de avaliação por projetos; falaram da tecnologia aplicada à avaliação. Também deu para clarear algumas coisas. Antes disso, quando eu estava na Bahia, eu participei de algumas formações com Luckesi. (Sá Luiza, 02 de maio de 2019).

Na avaliação formativa é que o discente tem conhecimento dos seus erros e acertos e encontra estímulo para continuar os estudos de forma sistemática. Já na avaliação somativa, tem como finalidade básica a classificação dos discentes, sendo realizada ao final de um bimestre ou curso. Os docentes necessitam dos recursos didáticos, como computador, pincel, apagador, Datashow para conseguir passar o conteúdo para o discente de forma tradicional ou utilizando outras metodologias.

Constatamos que a escolha da utilização do grupo de discussão para coleta de dados foi algo bastante assertivo e gratificante. Debater um tema relevante e percebermos que essas discursões engradece o nosso grupo de professores, através das falas dos nossos colegas relatando suas experiências individuais de trajetória e identidade com o tornar-se e ser professor, e seus anseios e dificuldades encontradas no processo da avaliação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolver deste estudo, verificamos que, no transcorrer da história dos cursos técnicos, deparamo-nos constantemente com afirmações que esses cursos são direcionados para pessoas de baixa renda, chão de fábrica, pobres e que a educação técnica profissional é focada na parte instrumental, prática, mecânica e com ausência de conhecimento científico.

Constatamos que o surgimento dos Institutos Federais, em 2008, veio revolucionar esse campo da educação e afirmar que os cursos técnicos têm valores além da parte prática, ao inserir no mercado profissionais tecnicamente e cientificamente habilitados.

Sabemos da importância do profissional Técnico de Enfermagem nas instituições de saúde, profissão indispensável para prevenção e recuperação da saúde do indivíduo. O curso técnico de Enfermagem do Instituto federal do Norte de Minas Gerais – *campus* Araçuaí, há nove anos, lança, no mundo do trabalho, profissionais competentes e requisitados, sendo reconhecido pela população oriunda de Araçuaí e região.

Ao realizar o levantamento sobre a produção acadêmica no que tange a avaliação da aprendizagem nos Institutos Federais, percebemos a escassez de trabalhos científicos sobre essa importante temática e em relação às produções encontradas. Verificamos também a importância da avaliação formativa e o papel indispensável do educador na aquisição e transformação do conhecimento.

A avaliação da aprendizagem é algo bastante complexo e indispensável no processo de ensino e aprendizagem e existem muitos estudos sobre a temática de forma geral, mas ainda há muito para avançar, pois o ato de avaliar é muito amplo. Ainda deparamos com professores que usam a avaliação como parte final do processo de ensino e aprendizagem e que veem avaliação como função classificatória.

A coleta de dados, com a realização do grupo de discussão, foi um momento único e bastante enriquecedor para os enfermeiros docentes do Curso Técnico de Enfermagem que, no final, perceberam a importância da discussão em relação à avaliação da aprendizagem, temática a qual nunca havia sido debatida pelo grupo, enxergando a necessidade da formação e visualização dos reais obstáculos para

melhoramento do processo. Não podemos deixar de falar da representatividade do local escolhido para a realização da coleta, o Museu de Araçuaí, que proporcionou um momento de descontração e envolvimento com a temática.

Ao pensar em educação e sua relação com o processo de trabalho, observa-se a relevância a respeito da efervescência de novas práticas de saúde e do cuidar no universo profissional da Enfermagem, que marcam os tempos atuais, permitindo visualizar o efeito de transição entre o ensino e a prática.

No entanto, o que se percebe nos cursos de graduação da área da saúde, em especial no curso de Enfermagem, é que, em sua maioria, os docentes possuem uma vasta experiência em determinada área do conhecimento, todavia, pouco conhecimento ou desconhecimento da questão pedagógica e didática, fator que traz dificuldades no desenvolvimento de uma prática de ensino condizente com o que está proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Soma-se a isso o fato de os cursos de graduação em saúde ocorrerem na modalidade bacharelado, cujo foco é preparar o graduando para exercer a função no mercado de trabalho, como, por exemplo: médico, enfermeiro, cirurgião-dentista, dentre outros, sendo excluídas de sua formação as habilidades para área acadêmica, tecnológica e de pesquisa. Considerando a análise dos dados coletados na realização do grupo de discussão, podemos perceber a necessidade de formação dos professores, não somente no campo da avaliação, mas também no campo da didática como um todo. Desse modo, como a maioria dos docentes do IFNMG (não só do curso de Enfermagem, mas de outros tantos cursos) afirmam não dispor de amplos conhecimentos no campo pedagógico, já que a maioria deles não possui formação docente, buscamos, como desdobramento desta dissertação, sugerir processos de formação didática para os futuros professores do IFNMG.

Sugerimos, como contribuição desta pesquisa, um curso de formação para os professores iniciantes do IFNMG sobre didática do ensino técnico e tecnológico – curso este inspirado na disciplina de Didática do Ensino Superior do Programa de Pós-Graduação em Educação. Após estas considerações, apresentamos um *post scriptum* que contém uma proposta de formação em serviço de didática para o professor ingressante no IFNMG que visa, dentre outras coisas, situar a avaliação no cerne de uma discussão mais ampla do campo da didática no âmbito do Ensino Técnico e Tecnológico.

Este estudo foi de grande importância para minha vida pessoal e para meu crescimento profissional, pois me proporcionou grandes reflexões em relação ao ser professora e contribuiu amplamente no meu processo contínuo de aprendizado no campo da docência, fazendo-me sentir realmente uma professora.

POST SCRIPTUM



Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri – Programa de Pós-Graduação em
Educação
Instituto Federal Do Norte de Minas Gerais



Proposta de disciplina: Didática do Ensino Técnico e Tecnológico

Professores: Sandro Vinicius Sales dos Santos

Valéria Gonzaga Botelho de Oliveira Eulálio

Carga horária: 40 horas

Público alvo: docentes ingressantes nos Cursos Técnicos do IFNMG

DISCIPLINA: DIDÁTICA DO ENSINO TÉCNICO E TECNOLÓGICO

EMENTA: O método didático: meios e fins do processo educativo à luz de diversas tendências do pensamento educacional, relacionando conteúdo e forma no processo de ensino-aprendizagem; métodos de investigação do saber em interação com as formas de aprender; contribuições da didática no contexto do ensino técnico e tecnológico brasileiro.

Objetivos:

Situar a Didática no contexto do ensino técnico e tecnológico, permitindo identificar diferentes perspectivas de análise para compreensão dos contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente tendo como referência algumas tendências do pensamento educacional e pedagógico;

(Re)significar práticas pedagógicas docentes, com base num processo de reflexão/ação/reflexão coletiva, a partir de situações concretas observadas e/ou vividas no cotidiano do ensino técnico e tecnológico ;

Explicitar e organizar experiências de ensino, sob a forma de um plano de disciplina e de aula, bem como de projetos integrados interdisciplinares, observando os seus elementos constitutivos (dados de identificação, justificativa, objetivos, conteúdos, meios/procedimentos metodológicos/avaliativos);

Compreender a importância da avaliação no processo de desenvolvimento da aprendizagem e sua articulação com a organização e o planejamento do trabalho pedagógico no ensino técnico e tecnológico.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BOUTIN.C.B.D; DA SILVA K.R.As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. EDUCERE. XX Congresso Nacional de Educação. 2015.
CANDAU, V. M; LEITE, M.S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2013.

DOS REIS A.C.G; PADILHA C. A.T. **Educar para o trabalho: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na era Vargas** (1930-1945) e no governo JK (1956-1961). Disponível em :file:///C:/Users/juhmo/AppData/Local/Temp/Caio_Augusto_Toledo_Padilha_e_Ana_Carolina_Godinh o_Reis_UM_BREVE_ESTUDO_ENSINO_PROFISSIONALIZANTE_ERA_VARGAS_JK.pdf

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SOUZA, A.N. Trajetórias de professores da Educação Profissional. **Pró posições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 195-211, set./dez. 2005.

SANTOS, J. A. **A trajetória da Educação Profissional**. In: LOPES, Eliane., FARIA FILHO, Luciano & VEIGA, Cynthia. 500 Anos de Educação no Brasil. 3ªed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional etecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ESTRELA, Carlos. *Metodologia científica*: ciência, ensino e pesquisa. São Paulo: Artes Médicas, 2005.

LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.



Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri – Programa de Pós-Graduação em
Educação

Instituto Federal Do Norte de Minas Gerais

Proposta de disciplina: Didática do Ensino

Técnico e Tecnológico

Professores: Sandro Vinicius Sales dos Santos

Valéria Gonzaga Botelho de Oliveira

Eulálio

Carga horária: 40 horas

Público alvo: docentes ingressantes nos Cursos

Técnicos do IFNMG



Ementa: O método didático: meios e fins do processo educativo à luz de diversas tendências do pensamento educacional, relacionando conteúdo e forma no processo de ensino-aprendizagem; métodos de investigação do saber em interação com as formas de aprender; contribuições da didática no contexto do ensino técnico e tecnológico brasileiro.

| CRONOGRAMA DA DISCIPLINA | | |
|--------------------------|---|---|
| Aula | Dinâmica da aula | Tarefas para o próximo encontro |
| Aula 01 | <p>Apresentação da disciplina. Discussão do plano de curso. Divisão dos trabalhos avaliativos.</p> <p>Tema: O Contexto histórico do Ensino Técnico e tecnológico no Brasil Aula expositiva dialogada.</p> <p>Texto de referência: DOS REIS A.C.G; PADILHA C. A.T. Educar para o trabalho: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na era Vargas (1930-1945) e no governo JK (1956-1961). Disponível em file:///C:/Users/juhmo/AppData/Local/Temp/Caio_Augusto_Toledo_Padilha_e_Ana_Carolina_Godinho_Reis_UM_BREVE_ESTUDO_ENSINO_PROFISSIONALIZANTE_ERA_VARGAS_JK.pdf</p> <p>Leitura complementar: texto 1 BOUTIN.C.B.D; DA SILVA K.R.As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. EDUCERE. XX Congresso Nacional de Educação. 2015.</p> | <p>Leitura para a próxima aula: PACHECO, E. (Org.). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011, pp 165-182</p> <p>Leitura complementar: CERICATO, I.L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016.</p> <p>Grupo 1 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e apresentar para a turma.</p> |
| Aula 02 | <p>Tema: A docência nos cursos Técnicos e Tecnológicos: definição e características Aula expositiva e dialogada</p> <p>Texto de referência: texto 8 PACHECO, E. (Org.). Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011, pp.165-182</p> <p>Leitura complementar: texto 7 CERICATO, I.L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016.</p> | <p>Leitura para a próxima aula: SOUZA, A.N. Trajetórias de professores da Educação Profissional. Pró posições, Campinas, v. 16, n. 3, p. 195-211, set./dez. 2005.</p> <p>Leitura complementar: SANTOS, J. A. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane., FARIA FILHO, Luciano & VEIGA, Cynthia. 500 Anos de Educação no Brasil. 3ªed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007</p> |

| | | |
|---------|---|---|
| | | Grupo 2 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e apresentar para a turma. |
| Aula 03 | <p>Tema: A docência nos cursos Técnicos e Tecnológicos: definição e características Aula expositiva e dialogada</p> <p>Texto de referência: texto 5 SOUZA, A.N. Trajetórias de professores da Educação Profissional. Pró posições, Campinas, v. 16, n. 3, p. 195-211, set./dez. 2005.</p> <p>Leitura complementar: texto 3 SANTOS, J. A. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane., FARIA FILHO, Luciano & VEIGA, Cynthia. 500 Anos de Educação no Brasil. 3ªed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007</p> | <p>Ler para a próxima aula:</p> <p>Texto de referência: OLIVEIRA, Manoel Cipriano. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. Pergaminho. Patos de Minas: UNIPAM, nov. 2011, p. 121-129.</p> <p>Leitura Complementar: LIBÂNEO, José Carlos. Importância do planejamento escolar. In: _____. Didática. São Paulo: Cortez, 2006, p. 221-248.</p> <p>Grupo 3 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e apresentar para a turma.</p> |
| Aula 04 | <p>Tema: O planejamento do trabalho pedagógico – o plano de aula</p> <p>Aula expositiva e dialogada Texto de referência: OLIVEIRA, Manoel Cipriano. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. Pergaminho. Patos de Minas: UNIPAM, nov. 2011, p. 121-129.</p> <p>Leitura Complementar: LIBÂNEO, José Carlos. Importância do planejamento escolar. In: _____. Didática. São Paulo: Cortez, 2006, p. 221-248.</p> | <p>Ler para a próxima aula: CANDAU, V. M; LEITE, M.S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2013.</p> <p>Leitura Complementar: LOWMAN, Joseph. Avaliando o desempenho do estudante. In: _____. Dominando as Técnicas de Ensino. São Paulo: Atlas, 2004, pp. 237-265.</p> <p>Grupo 4 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e apresentar para a turma.</p> |
| Aula 05 | <p>Tema: A docência nos cursos Técnicos e Tecnológicos: o processo de avaliação</p> <p>Texto de referência: CANDAU, V. M; LEITE, M.S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2013.</p> <p>Leitura Complementar: LOWMAN, Joseph. Avaliando o desempenho do estudante. In: _____. Dominando as Técnicas de Ensino. São Paulo: Atlas, 2004, pp. 237-265.</p> | <p>Preparação para o seminário 1 – Estudo Dirigido</p> <p>Texto de referência: OKANE, H.; SUEMI, E.; TAKAHASHI T. R. O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da USP, vol. 40, núm. 2, 2006, pp. 160-169.</p> <p>Leitura Complementar: DEMO, Pedro. Saber pensar. Revista da ABENO, 2001, pp. 75-79.</p> <p>Grupo 5 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e apresentar para a turma.</p> |
| Aula 06 | <p>Tema da aula: Métodos e Técnicas de Ensino na Educação Técnica e Tecnológica</p> <p>Seminário 1 – Estudo Dirigido Texto de referência: OKANE, H.; SUEMI, E.; TAKAHASHI T. R. O estudo dirigido como estratégia de ensino na</p> | <p>Preparação para o seminário 2 – Aprendizagem baseada em problemas</p> <p>Texto de referência: GIL, A. C. Como promover a aprendizagem baseada em problemas. In: _____. Didática</p> |

| | | |
|---------|--|--|
| | <p>educação profissional em enfermagem. Revista da Escola de Enfermagem da USP, vol. 40, núm. 2, 2006, pp. 160-169.</p> <p>Leitura Complementar: DEMO, Pedro. Saber pensar. Revista da ABENO, 2001, pp. 75-79.</p> | <p>do Ensino Superior. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.175-196.</p> <p>Leitura Complementar: SALIBA, N.A.; <i>et all.</i> A utilização da metodologia PBL em Odontologia: descortinando novas possibilidades ao processo ensino-aprendizagem. Revista Odonto Ciência. 2008; 23(4):392-396.</p> <p>Grupo 1 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e apresentar para a turma.</p> |
| Aula 07 | <p>Tema da aula: Métodos e Técnicas de Ensino na Educação Técnica e Tecnológica</p> <p>Seminário 2 – Aprendizagem baseada em problemas Texto de referência: GIL, A. C. Como promover a aprendizagem baseada em problemas. In: _____. Didática do Ensino Superior. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.175-196.</p> <p>Leitura Complementar: SALIBA, N. A.; <i>et all.</i> A utilização da metodologia PBL em Odontologia: descortinando novas possibilidades ao processo ensino-aprendizagem. Revista Odonto Ciência. 2008; 23(4):392-396.</p> | <p>Preparação para o seminário 3 – aula expositiva</p> <p>Texto de referência: GIL, A. C. Como ministrar aula expositiva. In: _____. Didática do Ensino Superior. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.133-152.</p> <p>Leitura Complementar: GODOY, A. S. Revendo a aula expositiva. In: In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas. São Paulo: Pioniera-Thompson Learning, 2003, pp. 75-82.</p> <p>Grupo 2 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e apresentar para a turma.</p> |
| Aula 08 | <p>Tema da aula: Métodos e Técnicas de Ensino na Educação Técnica e Tecnológica</p> <p>Seminário 3 – aula expositiva Texto de referência: GIL, A. C. Como ministrar aula expositiva. In: _____. Didática do Ensino Superior. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.133-152.</p> <p>Leitura Complementar: GODOY, A. S. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas. São Paulo: Pioniera-Thompson Learning, 2003, pp. 75-82.</p> | <p>Preparação para o seminário 4 – trabalho em grupos</p> <p>Texto de referência: ESTRELA, Carlos. Métodos e técnicas de Ensino. In: _____. Metodologia científica: ciência, ensino e pesquisa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005, pp. 97-113.</p> <p>Leitura complementar: GODOY, A. S. Ensinando em pequenos grupos. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas. São Paulo: Pioniera-Thompson Learning, 2003, pp. 82-100.</p> <p>Grupo 3 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e apresentar para a turma.</p> |
| Aula 09 | <p>Tema da aula: Métodos e Técnicas de Ensino na Educação Técnica e Tecnológica</p> <p>Seminário 4 – trabalho em grupos Texto de referência: ESTRELA, Carlos. Métodos e técnicas de Ensino. In: _____. Metodologia científica: ciência, ensino e pesquisa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005, pp. 97-113.</p> | <p>Preparação para o seminário 5 – tecnologias em educação</p> <p>Texto de referência: GIL, A. C. Como utilizar recursos tecnológicos no Ensino Superior. In: _____. Didática do Ensino Superior. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.218-238.</p> |

| | | |
|---------|--|---|
| | <p>Leitura complementar: GODOY, A. S. Ensinando em pequenos grupos. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas. São Paulo: Pioniera-Thompson Learning, 2003, pp. 82-100.</p> | <p>Leitura complementar: WEISS, J. M. G. Aplicações da tecnologia de informação à Educação: tendências e perspectivas. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas. São Paulo: Pioniera-Thompson Learning, 2003, pp. 137-154.</p> <p>Grupo 4 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e apresentar para a turma.</p> |
| Aula 10 | <p>Tema da aula: Métodos e Técnicas de Ensino na Educação Técnica e Tecnológica</p> <p>Seminário 5 – tecnologias em educação Texto de referência: GIL, A. C. Como utilizar recursos tecnológicos no Ensino Superior. In: _____. Didática do Ensino Superior. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.218-238.</p> <p>Leitura complementar: WEISS, J. M. G. Aplicações da tecnologia de informação à Educação: tendências e perspectivas. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas. São Paulo: Pioniera-Thompson Learning, 2003, pp. 137-154.</p> | <p>Entrega do trabalho final</p> <p>Grupo5 fica responsável por fazer a memória reflexiva da aula e enviar para a turma por e-mail.</p> |

Obs.: a leitura dos textos de cada uma das aulas pode ser potencializada com a bibliografia complementar que também se encontra disponível no xerox.

AVALIAÇÃO

| DISTRIBUIÇÃO DE PONTOS DO SEMESTRE | | |
|------------------------------------|---|----------------|
| Avaliação | Descrição | Data |
| Avaliação 1 | Memória reflexiva das aulas | Todas as aulas |
| Avaliação 2 | Seminários temáticos sobre Métodos e Técnicas de Ensino | Módulo II |
| Avaliação 3 | Avaliação Final | Final |
| Total | ---- | ---- |

BIBLIOGRAFIA

| |
|---|
| <p>1. Bibliografia básica (obrigatória): CANDAU, V. M; LEITE, M.S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2013. CERICATO, I.L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016. DOS REIS A.C.G; PADILHA C. A.T. Educar para o trabalho: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na era Vargas (1930-1945) e no governo JK (1956-1961). Disponível em :file:///C:/Users/juhmo/AppData/Local/Temp/Caio_Augusto_Toledo_Padilha_e_Ana_Carolina_Godinho_Reis_UM_BREVE_ESTUDO_ENSINO_PROFISSIONALIZANTE_ERA_VARGAS_JK.pdf ESTRELA, Carlos. Métodos e técnicas de Ensino. In: _____. Metodologia científica: ciência, ensino e pesquisa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005, pp. 97-113. GIL, A. C. Como avaliar a aprendizagem dos estudantes. In: _____. Didática do Ensino Superior. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.239-265. GIL, A. C. Como ministrar aula expositiva. In: _____. Didática do Ensino Superior. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.133-152.</p> |
|---|

GIL, A. C. Como promover a aprendizagem baseada em problemas. In: _____. **Didática do Ensino Superior**. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.175-196.

GIL, A. C. Como utilizar recursos tecnológicos no Ensino Superior. In: _____. **Didática do Ensino Superior**. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.218-238.

MASETO, M. T. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: _____. (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, pp. 9-27.

OKANE, H.; SUEMI, E.; TAKAHASHI T. R. O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, vol. 40, núm. 2, 2006, pp. 160-169.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011, pp 165-182

2. Bibliografia Complementar:

DEMO, Pedro. Saber pensar. **Revista da ABENO**, 2001, pp. 75-79.

GIL, A. C. Quem é o professor Universitário. In: _____. **Didática do Ensino Superior**. 1ª ed. 5ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2010, pp.18-39.

GODOY, A. S. Ensinando em pequenos grupos. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas**. São Paulo: Pioniera-Thompson Learning, 2003, pp. 82-100.

GODOY, A. S. Revendo a aula expositiva. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas**. São Paulo: Pioniera-Thompson Learning, 2003, pp. 75-82.

LOWMAN, Joseph. Avaliando o desempenho do estudante. In: _____. **Dominando as Técnicas de Ensino**. São Paulo: Atlas, 2004, pp. 237-265.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Tornar-se professor universitário hoje. In: _____. **Docência no Ensino Superior**. (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2003, pp. 141-156.

SALIBA, N.A.; et all. A utilização da metodologia PBL em Odontologia: descortinando novas possibilidades ao processo ensino-aprendizagem. **Revista Odonto Ciência**; 23(4), 2008, pp392-396.

SANTOS, J. A. **A trajetória da Educação Profissional**. In: LOPES, Eliane., FARIA FILHO, Luciano & VEIGA, Cynthia. 500 Anos de Educação no Brasil. 3ªed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007

WEISS, J. M. G. Aplicações da tecnologia de informação à Educação: tendências e perspectivas. In: MOREIRA, Daniel Augusto (Org.). **Didática do Ensino Superior: tendências e técnicas**. São Paulo: Pioniera-Thompson Learning, 2003, pp. 137-154.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. **Pesquisa (auto)biográfica em rede**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ANSELMÍ, M.L; PEDUZZI, M; SANTOS, C.B; FRANÇA JUNIOR, J; Sala, A. Erros na administração de medicamentos nos serviços de saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. **Rev. Formação** 2003.
- ARANHA, M.L.A. **História da Educação**. São Paulo, Moderna, 2002.
- ARAUJO, Z.R. **Avaliação da Aprendizagem**: mapeando práticas emergentes na formação profissional da área da saúde/enfermagem. 2005. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- ABEN - **Associação Brasileira de Enfermagem**: 1926-1976. Documentário. Brasília (DF); 1976.
- ABEN- **Associação Brasileira de Enfermagem** - Recomendações aprovadas na Assembléia de Delegados. Rev. Bras. Enf., 20 (4): 227, ago. 1967.
- BOUTIN.C.B.D; DA SILVA K.R.As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. **EDUCERE. XX Congresso Nacional de Educação**, 2015.
- BOAS,B.M.F.V. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006.
- BRASIL (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro**. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Recuperado em 14 novembro, 2016, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm
- BRASIL (1961). **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 27 dez, 1961. Recuperado em 20 novembro 2016 de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm
- BRASIL (2008). **Lei n.º 11.741, de 16 de julho**. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 17 jul.2008. Recuperado em 30 julho 2019, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm
- BRASIL, Ministério da Educação, CNE/CEB: Resolução n.º 1 de 21 janeiro de 2004 (Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos). Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 30/12/2008.

BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Rev. Formação, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em seres humanos**: resolução n.º 466 de 12 de dezembro de 2012.

BRASIL/MEC. **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia**: Concepções e Diretrizes. Brasília, 2008.

BRASIL/MEC. **Instituto Federal do Norte de Minas**. 2019. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/>. Acessado em 06 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 2.208, de 17 de Abril de 1997**. EMENTA: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2011. Disponível em :<https://www.ibge.gov.br/>. Acessado em 20/05/2019.

BROGIATO, L.S. **Avaliação da aprendizagem**: Mapeando concepções de professores de um Curso de Ciências Econômicas. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

CANDAU, V.M. **A didática em questão**. 36ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014 [1983].

CANDAU, V. M; LEITE, M.S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2013.

CANDAU, V.M.F; LEITE, M.S . A Didática multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 37, p. 731-758, 2007.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: O longo caminho. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 2009.

CAVALCANTE, L.P.F.; MELLO, M.A. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 423-442, jul. 2015.

CERICATO, I.L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, 2016.

COELHO, J.G. **Avaliação da aprendizagem escolas: Um estudo sobre as concepções e práticas docentes nas disciplinas específicas do curso técnico em agropecuárias do INFRO/ Campus Colorado do Oeste**. Dissertação. Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia. Mestre em Educação Escolar. 2016.

COSTA, M.Ad; COUTINHO, E.H. L. A formação de professores para educação profissional e o notório saber: uma ponte para o passo. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional**. 2017.

COSTA, S.F.P. **Concepções de avaliação da aprendizagem: um balanço de produções no período de 1999 a 2008**. 2010 Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CUNHA, Célio da. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. Cortez: Autores Associados. São Paulo, SP. 1981.

DANTAS, R.A.S; AGUILLAR OM. O ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. **Rev. Latinoam Enfermagem** 1999 abril; 7(2):25-32.

DE SOUZA, N.A. Avaliação de competências: o aperfeiçoamento profissional na área de enfermagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.16, n.32. 2005.

DE MORAES S.H.M. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional: um estudo da Escola Técnica do SUS, PROF.ENA DE ARAÚJO GALVÃO**. Dissertação do Programa de Pós – Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/ Fundação Oswaldo Cruz. 2009.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. (Org.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-127.

DIAS, A.P *et al*. Perfil e perspectivas de alunos na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de uma escola pública do Paraná. **FIEP BULLETIN** - v.83 - SpecialEdition - ARTICLE II – 2013.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

DOS REIS A.C.G; PADILHA C. A.T. **Educar para o trabalho: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na era Vargas (1930-1945) e no governo JK (1956-1961).** Disponível em
:file:///C:/Users/juhmo/AppData/Local/Temp/Caio_Augusto_Toledo_Padilha_e_Ana_Carolina_Godinho_Reis_UM_BREVE_ESTUDO_ENSINO_PROFISSIONALIZANTE_ERA_VARGAS_JK.pdf

DOS SANTOS, V.S. **Percepções de docentes de matemática de ensino médio em relação ao processo de avaliação da aprendizagem.** 2015 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF , 2015.

DUARTE, C.G; LUNARDI, V.L; BARLEM, E.L.D. Satisfação e sofrimento no trabalho do enfermeiro docente: uma revisão integrativa. **Rev. Mineira de Enfermagem REME.** 2015.

EBISUI, C.T.N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem, 2004, 190 f.** Dissertação [Mestrado em Enfermagem]. Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2004.

ESTEBAN, M.T; DE LACERDA, M .P. **Em histórias cotidianas, convites ao encontro entre avaliação e aprendizagem ensino.** In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, p. 452-465, 2012.

ESCOTT, C.M; DE MORAES, M.A.C. História da educação profissional no Brasil: As políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil.** 2012.

FERNANDES, C.N.S; SOUZA, M.C.B.M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Rev. Gaúcha Enferm.** V.38, n. 1, p. 644-695.2017 .

FERNANDES, C.N; SOUZA, M.C.B.M. **Processo de Constituição da Identidade Profissional Docente de Professores do Ensino Superior de Enfermagem.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação no domínio da aprendizagens.** **Estudos em Avaliação Educacional,** 19 (41), 347-372, set 2008.

FONSECA, C.S. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de janeiro: Escola Técnica, 1961.

FURLANETTO, D; DE ARRUDA, M.P. Uma questão profissional: a identidade do professor enfermeiro. **Seminário de pesquisa em educação da Região Sul.**2012.

FRIAS, M. A. E; TAKAHASHI, R.T. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. **Rev. esc. enferm.** USP v.36 n°.2, 2002.

GARCIA, S.R.O. “O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil”. In: **Trabalho e Crítica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

GOMES, S.S. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M.A Reforma do Ensino Médio e a concepção restrita de formação humana. Anais da Jornada do XIV HISTEDBR: pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: 100 anos da Revolução Russa; Foz do Iguaçu, PR; Maio/2017.

GOTTEMS, L.B. D; ALVES, E.D; SENA, R.R. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 5, p. 1033-1040, Oct. 2007.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**-33. Ed.- Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação e educação infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS – IFNMG. 2017. Disponível em :<https://www.ifnmg.edu.br/almenara>. Acessado em: 20 mai. 2018.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J.C et al. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. E. A. ; RIBEIRO, E. A. F. . Eventos Adversos com medicamentos na pediatria: o papel da organização. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 25, p. 927-933, 2017.

LOPES, K.M.V . **Avaliação do processo ensino/aprendizagem PROEJA do Instituto Federal do Tocantins Campus Araguatins**. Dissertação. Mestre em Ciência no programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22^a. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, J.P. Tecendo nexos: **História das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MACHADO, C.M.Fi. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem: um estudo e um curso para técnico em Saúde Bucal**. Dissertação (Mestrado). Escola Nacional de Saúde Pública. Ministério da Saúde. FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. 2009.

MACHADO M.L.B. Formação profissional e modernização no Brasil (1930-1960): Uma análise á luz das reflexões teóricas- metodológicas de LucieTanguy. **Educ. Soc.** Campinas, v.33, n.118, p. 97-114.2012.

MARANHÃO D.G. O cuidado com elo entre a saúde e a educação. **Caderno de pesquisa**, n. 111, p. 115-133. 2000.

MENDONÇA, A.G. **Avaliação da aprendizagem no ensino Técnico de nível médio: Desafios e perspectivas**. 2014. 142 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTES, L.G; RODRIGUES,C.I.S; DE AZEVEDO, G.R. Avaliação do processo de *feedback* para o ensino da prática de enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.** v.72 n.3, 2019.

OROSCO, S.S; SCHEIDE, T.J.F. O ensino de enfermagem em nível médio e as competências necessárias no contexto atual. **Colloquium Humanarum**. v. 5, n. 1. 2008.

OLIVEIRA Maria Rita Neto Sales. Formação e profissional dos professores do ensino técnico. **Educ. Technol.**V,11.n.2, p.03-09.2006.

PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, V.H. **Administração Escolar**: introdução crítica. 11ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 123-168.

PALMA FILHO J.C. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960**: a Era Vargas. Universidade Estadual Paulista, 1999.

PEDUZZI, M; ANSELM, M.L; SANTOS, C.B; FRANÇA JUNIOR J. Análise da qualidade do desempenho de técnicas de enfermagem. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. **Rev. Formação**, 2003.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETTENGILL, M.A.M *et al*. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas uma breve reflexão. **Revista Esc. Enf. USP**, v. 32, n. 1, p.16-26, abr. 1998.

PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRATES, C.A. A avaliação no ensino técnico integrado: perspectivas para uma avaliação mediadora no INFRO- *Campus* Vilhena. Pós- Graduação Escolar- Mestrado Profissional da Universidade Federal de Rondônia. 2015.

RAMOS, MN. **O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado**. In: STEPHANOU, Maria & BASTOS, Maria Helena. Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol III. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIBEIRO, J.F *et al*. Prática pedagógica do enfermeiro na docência do ensino superior. **Revista de enfermagem UFPE online**. Recife, v.12, n.2, p.291-302, 2018.

RIBEIRO, M. L. História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. Campinas, Autores Associados, 2009.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978;

RODRIGUES, M.T.P; MENDES- SOBRINHO, J.A.C. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 4, p. 435-440, Brasília 2008.

RUY, R. C. Avaliação Formativa no Ensino Fundamental II: possibilidade enunciadas na atuação docente. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. 2006.

SADAFUJITA, L.A; ROCHA, B.S.U; GIORDANI, A.T. A formação do enfermeiro docente e suas dificuldades no magistério. *Braz. J. Surg. Clin. Res.* V.24,n.2,p.94-97.2018.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para Aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, L. A articulação entre a avaliação somática e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio?. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 637-669, jul./set. 2016.

SANTOS, J. G. **Avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

SANTOS, J. A. **A trajetória da Educação Profissional**. In: LOPES, Eliane., FARIA FILHO, Luciano & VEIGA, Cynthia. 500 Anos de Educação no Brasil. 3ªed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAVIANI, D. **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SECAD. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação**. Avaliação da Rede de Educação para a Diversidade. Edital n. 1. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

SORDI, M. R.L. **Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido**. In: VEIGA, Ilma de Alencastro; tecnológica. São Paulo/SP: Editora Moderna, 2011.

SOUZA, A.N. Trajetórias de professores da Educação Profissional. **Proposições**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 195-211, set./dez. 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WALDOW, V. R. Cuidado humano na SAE: o resgate necessário. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2010.

WELLER, W. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006. <<http://www.ifnmg.edu.br/>>. Acesso em 26 nov. 2018.

ZABALA, A. **Prática Educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

ANEXO A



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada: **CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUE ATUAM NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS CAMPUS ARAÇUAÍ SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO**, da mestrandia Valéria Gonzaga Botelho de Oliveira, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFVJM), sob a orientação do Prof. Dr. Sandro Vinícius Sales dos Santos. Você está sendo convidado/a participar deste estudo, uma vez que é professor(a) do quadro de docentes do curso de Enfermagem do IFNMG – Campus Araçuaí e, nesse sentido, suas informações subsidiarão a produção de dados para a confecção da dissertação.

O objetivo da pesquisa consiste em analisar as concepções dos docentes do curso técnico de enfermagem do IFNMG-Campus Araçuaí sobre as funções da avaliação no processo de ensino-aprendizagem do educando. Se aceitar o convite, você participará de duas seções de grupo de discussão a serem realizadas em local e horário acordado posteriormente com todos(as) os(as) participantes, cuja duração será de 2 horas (cada encontro). Os grupos de discussão serão registrados em arquivo audiovisual (vídeo) para posterior transcrição e análise.

As informações serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Como não haverá identificação, o seu nome será preservado quando os dados forem divulgados. Esta pesquisa não apresenta riscos à sua integridade física, pois não será realizado nenhum tipo de procedimento invasivo e nem procedimento de avaliação ou tratamento. Caso ocorra qualquer tipo de desconforto durante a realização do grupo de discussão, os objetivos de pesquisa serão repassados e, permanecendo o incômodo você poderá retirar-se do estudo sem prejuízo algum. Isso não afetará sua relação com os pesquisadores, com a UFVJM e nem com o IFNMG.

A sua participação será voluntária, não havendo remuneração para tal. Entretanto, qualquer gasto financeiro que por ventura ocorra será ressarcido pelo responsável do projeto. Não está prevista indenização pela participação no mesmo.

Você receberá uma cópia deste termo em que constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador (a) do Projeto: Valéria Gonzaga Botelho de Oliveira Eulálio

Endereço: Fazenda do Meio Pé da Serra, S/N, BR 367, km 278, Araçuaí, MG.
Cep: 39600-000.

Fone: (38) 99103-6547

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM

Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba –

Diamantina/MG CEP39100000

Tel.: (38)3532-1240 –

Coordenador - Simone Gomes Dias de Oliveira

Vice-coordenador - Raquel Schwenck de Mello Vianna

Secretária - Cristina de Figueiredo Vieira

Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br e/ou cep@ufvjm.edu.br.

ANEXO B

TERMO DE CIÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, Aécio Oliveira de Miranda, Diretor Geral do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – IFNMG – Campus Araçuaí, no uso das atribuições legais conferidas pela portaria nº 1.061, de 20 de outubro de 2016, publicada no Diário Oficial da União no dia 1º de novembro de 2016, declaro estar de acordo com a condução do protocolo de pesquisa intitulado: **CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUE ATUAM NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS CAMPUS ARAÇUAÍ SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO**, desenvolvida sob a responsabilidade da pesquisadora Valéria Gonzaga Botelho de Oliveira.

Declaro que conheço seus objetivos e a metodologia que será desenvolvida, estando ciente de que não interferirão no fluxo normal da Instituição e que a pesquisa não gerará nenhum ônus à mesma. Declaro estar ciente da corresponsabilidade como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, do compromisso da segurança e bem-estar dos participantes recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, mediante parecer ético consubstanciado.

Estou ciente que minha autorização é voluntária e que a qualquer momento, posso solicitar esclarecimentos sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de constrangimento, posso revogar meu consentimento.

Fui informado que os resultados obtidos na presente pesquisa serão tratados conforme prevê as Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e seus complementares. Os dados somente serão divulgados em publicações científicas, sendo preservada a identidade dos participantes.

Declaro ainda guardar até a data prevista para o término (ou de acordo com o pesquisador responsável) para receber o retorno da presente coparticipação.

Araçuaí - MG, 07 de maio de 2019.

Aécio Oliveira de Miranda

CPF: 005.523.406-26

Diretor Geral do IFNMG – Campus Araçuaí

ANEXO C



**Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Faculdade Interdisciplinar em Humanidades
Programa de pós graduação em Educação**

Projeto de pesquisa: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUE ATUAM NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (CAMPUS ARAÇUAÍ) SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

Pesquisadora: Valéria Gonzaga Botelho de Oliveira

Orientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos

| FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE DO CURSO DE ENFERMAGEM DO IFNMG – CAMPUS ARAÇUAÍ, MG | | |
|--|---|---------------|
| Nome: | | |
| Qual pseudônimo você gostaria que lhe fosse atribuído na pesquisa? | | |
| Sexo: () masculino () feminino | Idade: | Estado civil: |
| Raça/etnia: () branca () parda () negra () indígena () asiática | Graduação em: | |
| Formação: () Técnico (modalidade normal) () Ensino Superior () Pós-graduação (especialização) () Pós-graduação (Mestrado) () Pós-graduação (Doutorado) | | |
| Em caso de Pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), relatar o curso: | | |
| Tempo de serviço como enfermeiro(a) (em anos): | Tempo de atuação como docente no IFNMG: | |
| Outras atividades de docência: | | |
| Tempo de exercício na docência: (incluindo outras instituições) | Tempo de serviço total em atividades de docência (incluindo outros níveis de ensino): | |
| Observações: | | |

ANEXO D

Roteiro Grupo de Discussão

Projeto de pesquisa: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUE ATUAM NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM NO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS (CAMPUS ARAÇUAÍ) SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO EDUCANDO

Pesquisadora: Valéria Gonzaga Botelho de Oliveira

Orientador: Sandro Vinicius Sales dos Santos

1. Como você se tornou professor do IFNMG? Conte-nos sua trajetória profissional até se tornar professor do Instituto.
2. Quem são os estudantes do curso de Enfermagem do IFNMG? Vocês poderiam descrevê-los?
3. De modo geral, como vocês avaliam os estudantes do curso de Enfermagem?
4. Na opinião de vocês, o que é a avaliação no ensino técnico? Qual sua real função?
5. Ao longo da formação como docentes (tanto inicial quanto continuada), vocês participaram (ou participam) de algum curso sobre avaliação? Poderiam relatar para o grupo?
6. Há dificuldades em avaliar os estudantes? O que vocês veem como maior dificuldade no processo de avaliação da aprendizagem dos/as estudantes do curso de Enfermagem?